

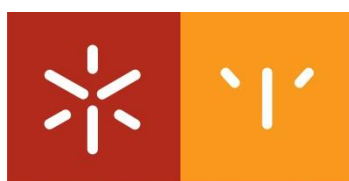
Universidade do Minho

Escola de Psicologia

Joana Sofia Rodrigues Abreu

**Reflexões em torno do conceito de famílias
multiproblemáticas: a visão do contexto escolar e dos
professores sobre a crescente problematização das famílias e
suas implicações.**

Junho de 2011



Universidade do Minho
Escola de Psicologia

Joana Sofia Rodrigues Abreu

**Reflexões em torno do conceito de famílias
multiproblemáticas: a visão do contexto escolar e dos
professores sobre a crescente problematização das famílias e
suas implicações.**

Tese de Mestrado Integrado

Psicologia da Justiça / Psicologia

Trabalho efectuado sob a orientação da

Professora Doutora Paula Cristina Martins

Junho de 2011

DECLARAÇÃO

Nome: Joana Sofia Rodrigues Abreu

Endereço Electrónico: jsrabreu@gmail.com

Telefone: 919961832

N.º do Cartão de Cidadão: 13022475

Título da Tese de Mestrado:

Reflexões em torno do conceito de famílias multiproblemáticas: a visão do contexto escolar e dos professores sobre a crescente problematização das famílias e suas implicações.

Orientadora:

Professora Doutora Paula Cristina Martins

Ano de conclusão: 2011

Designação do Mestrado:

Mestrado Integrado em Psicologia, Área de Conhecimento em Psicologia da Justiça.

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA TESE/TRABALHO, APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, ____, de _____ de 201__.

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

A realização e concretização desta tese, como o culminar de todo o meu percurso académico, foi possível graças ao contributo de um conjunto alargado de pessoas que, directa ou indirectamente, ajudaram a ultrapassar as dificuldades surgidas, tornando mais simples a passagem pelas diferentes fases até à sua concretização.

Em primeiro lugar, queria agradecer à Professora Doutora Paula Cristina Martins pelo acompanhamento e orientação prestada. A minha sincera gratidão pelo apoio e conselhos dados, ajudando a diminuir as incertezas acerca do trabalho efectuado, pelas sugestões fornecidas e pelos incentivos no decurso deste longo percurso.

Aos professores que, amavelmente, acederam em participar neste estudo, pelo incentivo que, eles próprios, me deram e pelas opiniões e partilha de experiências, cruciais para que a investigação tivesse lugar. A eles, o meu mais sincero agradecimento, reconhecimento e apreço.

À minha amiga Tatiana Capelão, que estando no mesmo processo que eu, partilhamos desesperos e experiências nesta última fase. O meu agradecimento pela partilha de dúvidas e de obstáculos que, em conjunto, ultrapassamos.

A todos os meus amigos e colegas que colaboraram e contribuíram de forma decisiva para o término desta dissertação, pelas palavras de incentivo, pela força e motivação que, continuamente, me transmitiram.

Especiais agradecimentos às pessoas de sempre que, independentemente da tarefa e do resultado da mesma, oferecem-me um porto seguro e um contínuo estímulo: mãe, pai, Inês e Ni. À minha querida irmã, pela cumplicidade, preocupação e carinho constantes. Pelos momentos de diversão e descontração, por me aturar, enfim, pelos nossos momentos sempre especiais. Muito obrigada por tudo. Aos meus pais, pelo amor, carinho, paciência nos momentos de maior tensão, preocupação e compreensão constantes. Ao Ni, por ter sido e continuar a ser o meu pilar, o meu porto de abrigo, pelo percurso que, continuamente, percorremos juntos. A todos eles, pela partilha de conquistas e frustrações, por terem tido sempre a palavra certa para me animar e por acreditarem nas minhas potencialidades, pelo apoio incondicional, pela força e motivação para continuar, o meu profundo obrigada.

RESUMO

Todas as famílias enfrentam situações adversas durante o ciclo de vida familiar. As que conjugam uma diversidade de factores de risco designam-se famílias multiproblemáticas e caracterizam-se por uma série de problemas, com repercussões nos diferentes elementos da família e dimensões do seu funcionamento.

Os estudos centrados nas percepções dos professores sobre as famílias multiproblemáticas e suas possíveis implicações são inexistentes. Tendo em conta o importante papel desempenhado pela escola, a par da família, na educação e desenvolvimento das crianças e jovens, neste estudo pretende-se perceber se este contexto se confronta com estas famílias e seus filhos, quais as suas percepções sobre as mesmas, assim como qual o papel que desempenham (ou poderão vir a desempenhar) no trabalho e acompanhamento a estas crianças e respectivas famílias.

Para o efeito, constituiu-se uma amostra de vinte e oito professores, do ensino básico e secundário, que leccionam em meios sociais favorecidos e desfavorecidos, os quais responderam a uma entrevista semi-estruturada construída para o efeito.

Da análise de conteúdo das respostas salienta-se que as mudanças percebidas pelos professores são centradas na família e ao nível social, denotando uma desvalorização do papel da escola e dos seus intervenientes, um conservadorismo em relação às modificações identificadas e uma hiper-responsabilização dos pais no processo educativo. Os professores têm uma visão predominantemente negativa das mudanças verificadas na família nos últimos anos, salientando os problemas vivenciados em contexto familiar (disfuncionalidade, conjugação de problemas, desagregação familiar e práticas educativas inadequadas) que se traduzem em várias dificuldades/desafios para o seu quotidiano profissional, com implicações no seu papel e desempenho. As dificuldades mais referidas relacionam-se com a falta de colaboração por parte dos pais no processo educativo, problemas de relacionamento destes com a escola, entraves associados ao próprio processo ensino aprendizagem e na promoção da motivação dos alunos. Os desafios mais referidos prendem-se com a não disponibilização de recursos especializados para as situações problemáticas e as desigualdades sociais. As características das famílias mais problemáticas com que lidam aproximam-se das dimensões típicas das famílias multiproblemáticas; no entanto, tal similaridade é insuficiente para que se possa concluir tratar-se, de facto, deste tipo de famílias. Apesar das dificuldades e de todos os condicionalismos, o contexto escolar parece assumir um papel relevante, segundo os professores, na formação dos cidadãos, na difusão do conhecimento, promovendo a qualidade de vida nas suas diversas vertentes, devendo manter uma preocupação constante ao nível do estreitamento de relações com a família, bem como com a restante comunidade, dado que se encontram comprovados os seus benefícios.

ABSTRACT

All families have adversities during the cycle of family life. Those that combine a variety of risk factors are known as multiproblem families and are characterized by a set of problems, with adverse effects on the different elements of the family and the dimensions of its functioning.

The studies focused on the perceptions of teachers on the multiproblem families and their possible implications are inexistent. Taking into account the important role played by school and family on the education and development of children and young people, this study intend to realize if this context faces these families and their children, which are their perceptions about them, as well as what role they play (or could play) on the intervention with these children and their families.

For this purpose, it was set up a sample of twenty-eight teachers, of primary and secondary school, working in disadvantaged social context and supported one. Those ones answered a single semi-structured interview built for that purpose.

From the content analysis we can realize that changes seen in families by teachers are focused on family and social level, which denotes a devaluation of the role of the school and its actors, conservatism on modifications and a hiper-responsabilization of parents in the educational process. Teachers have a predominantly negative view of changes in the family in recent years, noting the problems experienced in family context (dysfunctionality, conjugation of problems, family breakdown and inadequate educational practices) that turn into various difficulties/challenges in their everyday professional, with implications in their role and performance. Most referred the lack of cooperation from parents in the educational process, relationship problems with school, barriers associated with the learning process itself and the promotion of pupils' motivation. The challenges relate to the non-availability of specialized features for the problematic situations and social inequalities. The characteristics of the more problematic families with what they deal are the typical dimensions of multiproblem families; however, this similarity is insufficient to conclude that, in fact, these kinds of families are of this type one. Despite the difficulties and constraints, the school context seems to assume a relevant role, according to teachers, in the education of individuals, in the dissemination of knowledge, in promoting the quality of life in its various aspects, and maintaining a constant concern on improving closer relations with the family, as well as with the rest of the community, since their benefits are proven.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	2
1. Origem, evolução e definição do conceito de família multiproblemática.....	2
2. Características das famílias multiproblemáticas.....	4
2.1. A estrutura familiar.....	4
2.2. O funcionamento e organização familiar.....	6
3. As diferentes áreas problemáticas e sua evolução.....	8
4. As competências e recursos.....	11
5. As relações com os serviços sociais e da comunidade.....	12
5.1. Rede social informal.....	12
5.2. Rede social formal.....	13
6. As crianças das famílias multiproblemáticas – Implicações.....	15
7. Famílias multiproblemáticas e escola: que relação?.....	17
OBJECTIVOS.....	20
MÉTODO.....	21
Amostra.....	21
Instrumento de recolha de dados e procedimento.....	22
RESULTADOS.....	22
DISCUSSÃO.....	39
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	46
REFERÊNCIAS.....	47

INTRODUÇÃO

Quando reflectimos sobre o conceito de família, facilmente entendemos que esta constitui o espaço de vivência de relações afectivas profundas, marcadas por emoções e afectos positivos e negativos que vão dando corpo aos sentimentos de sermos quem somos e de pertencermos àquela e não a outra família (Alarcão, 2000; Fonseca, 2009). A família é encarada como uma unidade social, cuja função é a socialização das crianças por meio da educação, transmissão de valores e cultura, tendo um impacto significativo e uma forte influência no comportamento dos indivíduos, especialmente das crianças que aprendem as diferentes formas de existir, de ver o mundo e construir as suas relações sociais (Dessen & Polonia, 2007). Então, como refere Alarcão (2000, pp. 35), a família é “*um grupo institucionalizado, relativamente estável, constituindo uma importante base da vida social*”. Trata-se, ainda, do primeiro ambiente no qual se desenvolve a personalidade de cada ser humano, sendo encarada como o primeiro espaço psicossocial (Amazonas, Damasceno, Terto, & Silva, 2003 *cit in* Dessen & Polonia, 2007), protótipo das relações a serem estabelecidas com o mundo e matriz da identidade pessoal e social (Minuchin, 1976 *cit in* Macedo, 1994).

Não obstante, todas as famílias apresentam problemas, necessitando, muitas vezes, de enfrentar situações adversas durante o ciclo de vida familiar (Macedo, 1994). Como tal, o contexto familiar, normalmente favorecedor do desenvolvimento saudável das crianças, pode encerrar múltiplos factores de risco para as mesmas, com consequências proporcionais ao número destes factores, à sua natureza e ao modo como se conjugam entre si e com outros, nomeadamente com factores de protecção, moderadores e mediadores.

As famílias que conjugam uma diversidade de factores de risco são normalmente designadas como famílias multiproblemáticas e são caracterizadas por um conjunto de problemas que têm repercussões num número indeterminado de elementos da família, em diferentes dimensões do seu funcionamento (Alarcão, 2000; Sousa, 2005a). Muitos estudos têm procurado aprofundar a compreensão acerca das características destas famílias, os seus padrões interaccionais, os seus problemas (e.g. Sousa, 2004), as suas competências e recursos (e.g. Sousa & Ribeiro, 2005), assim como, o modo específico como se relacionam com a rede social formal e informal (e.g. Matos & Sousa, 2004). Contudo, assiste-se à inexistência de investigação centrada nas percepções dos professores sobre as famílias problemáticas e multiproblemáticas e suas possíveis implicações. Tendo em conta o importante papel desempenhado pela escola, a par da família, na transmissão e construção do conhecimento, assim como no desenvolvimento intelectual, emocional e social das crianças e jovens (Dessen & Polonia, 2007), parece-nos pertinente explorar se o contexto escolar e, mais concretamente, se os professores identificam a crescente problematização de algumas famílias, que factores identificam como problemáticos e de que forma se conjugam. Desta forma, pretende-se perceber se a escola e os agentes educativos se confrontam, na sua prática profissional, com famílias problemáticas e multiproblemáticas e seus filhos, quais as suas percepções sobre as mesmas, assim como qual o papel que desempenham (ou poderão vir a desempenhar) no trabalho e acompanhamento a estas crianças e respectivas famílias.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Origem, evolução e definição do conceito de famílias multiproblemáticas

O conceito de família multiproblemática tem as suas origens na década de 50 do século passado, por profissionais e investigadores anglo-saxónicos provenientes do trabalho social (Scott, 1959 *cit in* Alarcão, 2000; Martínez, 2003) sendo, mais tarde, utilizado na saúde mental (Linares, 1997). Trata-se, portanto, de um conceito bastante recente na história das ciências humanas (Martínez, 2003).

Inicialmente, a noção direccionava-se a famílias de nível socioeconómico baixo, no limiar da pobreza, não estabelecendo as características específicas destas famílias no que se refere às relações interpessoais, sociais e familiares (Alarcão, 2000; Sousa, 2005a). No entanto, com o avanço da investigação, foi possível perceber outras dimensões subjacentes a estas famílias, tais como a estrutura e dinâmicas relacionais (Sousa, 2005a).

Assim, a partir das várias pesquisas e reflexões teóricas relativas ao conceito, várias designações foram emergindo, procurando ilustrar algumas das suas características específicas, em termos do seu funcionamento e organização (Sousa, 2005a; Sousa, Hespanha, Rodrigues, & Grilo, 2007). Segundo Sousa et al. (2007), destas diferentes designações surgem dimensões que se encontram interligadas, pelo que poderão ser agrupadas em três categorias. Em primeiro lugar, os estudos menos recentes que se focalizam nos défices das famílias na relação com o exterior e no seu funcionamento, ressaltando as características familiares com base nas suas fragilidades e patologias, ou seja, no seu funcionamento deficitário. Voiland (Alarcão, 2000) utiliza o termo *Famílias Associais*, centrando os seus estudos no desenvolvimento de comportamentos sociais desviantes nas famílias; Minuchin, Montalvo, Guerney, Rosman, & Schumer (1967, *cit in* Sousa, Ribeiro, & Rodrigues, 2007), por seu lado, utilizam a designação *Famílias Desmembradas*, uma vez que se caracterizam por limites difusos ou indefinidos no interior, assim como na relação com o exterior; Powell e Monahan (1969, *cit in* Sousa et al., 2007; Sousa, 2005a) referem-se a *Famílias Isoladas*, sublinhando o seu isolamento social; Thierney (1976, *cit in* Sousa et al., 2007; Alarcão, 2000; Martínez, 2003) usa o termo *Famílias Excluídas*, patente pela disjunção em relação aos contextos parental, institucional e social; Aponte (1976, 1981, *cit in* Sousa et al., 2007; Sousa, Pires, Matos, Cerqueira & Figueiredo, 2004), finalmente, designa as *Famílias Suborganizadas*, dado que apresentam características disfuncionais em termos da organização estrutural do sistema familiar. Em segundo lugar, a literatura mais recente procura descrever os problemas, dificuldades e efeitos adversos da intervenção dos serviços de apoio formais e das relações estabelecidas com estas famílias (Sousa, Ribeiro, & Rodrigues, 2007; Sousa et al. 2007). Colapinto (1995), por exemplo, destaca as *Famílias Diluídas*, enfatizando o facto de a intervenção dos serviços sociais resultar, muitas vezes, na diminuição da autonomia familiar, que deixa de utilizar os seus próprios recursos, em resultado da transferência das funções familiares para os agentes sociais. De forma similar, Linares (1997), Minuchin, Colapinto e Minuchin (1998) e Imber-Black (1988), utilizam o termo *Famílias Multiassistidas*, uma vez que recebem apoio de diversos serviços.

Por último, os desenvolvimentos mais recentes direccionam o seu foco para o processo familiar. Madsen (1999, *cit in* Sousa et al. 2007) utiliza, pela primeira vez, o termo *Famílias Multistressadas* no sentido em que vivem permanentemente e, de forma sucessiva, situações de stress. Similarmente, Minuchin (1995, *cit in* Sousa et al. 2007) fala de *Famílias Multicrise*, demonstrando a ocorrência persistente de crises normativas e não

normativas no seio familiar, assim como Kagan e Schlosberg (1989, *cit in* Sousa et al. 2007), que utilizam a designação *Famílias em permanente crise*, enfatizando o facto de se tratar de famílias em constante crise.

Cada designação, utilizada na literatura para definir as famílias multiproblemáticas, aponta para uma característica particular que, em conjunto, demonstram a complexidade inerente a este conceito (Sousa & Eusébio, 2005b).

Como podemos observar, a investigação sobre famílias multiproblemáticas tem-se debruçado sobre os seus défices, procurando descrever os seus problemas, dificuldades e os modos de disfuncionamento e desorganização familiar, sendo raramente mencionados aspectos positivos, competências e recursos (Sousa & Ribeiro, 2005; Sousa, Ribeiro & Rodrigues, 2006, 2007). Consequentemente, a intervenção dirigida a estas famílias segue, quase em exclusivo, uma abordagem deficitária, focalizada no que não funciona, principalmente porque os profissionais olham para estes agregados como saturados de problemas, tornando-se difícil valorizar as competências e o potencial dos mesmos (Ribeiro & Sousa, 2005). O enraizamento deste paradigma obstaculiza a incorporação de abordagens centradas nas competências das famílias (Sousa, Ribeiro & Rodrigues, 2006). Mesmo assim, nas últimas décadas, tem-se assistido a uma atribuição de importância crescente às mesmas (Sousa, Ribeiro & Rodrigues, 2006; Ribeiro, Pires & Sousa, 2004 a e b), havendo já uma relativa consistência do ponto de vista teórico e conceptual, ainda que continuem afastadas da prática (Sousa et al., 2007). Deste modo, é postulado que, apesar de estas famílias e os seus membros estarem paralisados ou bloqueados em padrões repetitivos de organização que não funcionam, todos os seus membros e a própria comunidade se constituem como entidades que resolvem problemas quotidianamente (Ausloos, 1986, *cit in* Sousa et al., 2007) tendo, portanto, recursos e competências que devem ser activados com o auxílio dos profissionais, para que voltem a ter controlo sobre as suas próprias vidas (Shazer et al., 1986, *cit in* Sousa, Ribeiro & Rodrigues, 2006), ao invés de se tornarem dependentes dos serviços sociais.

Outra questão pertinente prende-se com o facto de, tipicamente, o conceito de famílias multiproblemáticas ser associado à pobreza e a baixos níveis socioeconómicos (Cerqueira, Pires, Figueiredo, Matos, & Sousa, 2003, 2004; Sousa & Eusébio, 2005a). No entanto, esta visão é errada uma vez que estes agregados familiares existem, de forma transversal, nos diferentes contextos sociais, culturais e económicos (Ribeiro & Sousa, 2005; Sousa & Eusébio, 2005b). O que acontece é que as famílias multiproblemáticas pobres constituem a face mais visível (Cunningham & Henggeler, 1999, *cit in* Matos & Sousa, 2004) e o grupo em maior número, evidenciando-se mais aos olhos dos técnicos e da comunidade (Sousa, 2005a). Contudo, como refere Minuchin e colaboradores (1967, *cit in* Martínez, 2003, pp. 91), a pobreza não é sinónimo de desorganização, ou seja, ser pobre não está directamente relacionado com a disfuncionalidade. É, no entanto, um factor de risco para o bloqueio do funcionamento familiar normativo (Hines, 1989, *cit in* Sousa & Ribeiro, 2005). Desta forma, as famílias multiproblemáticas podem enfrentar situações de pobreza e dificuldades socioeconómicas, mas não existe uma relação de causalidade (Sousa & Ribeiro, 2005).

A especificidade do conceito de famílias multiproblemáticas prende-se com o facto de não existir um sintoma específico e único (Sousa & Eusébio, 2005a), mas antes um conjunto de problemas complexos, graves e crónicos, de forte intensidade, que afectam, ainda que de forma qualitativamente e quantitativamente diferenciada, um número indeterminado de membros da família (Linares, 1997) – são polissintomáticas (Gómez, Muñoz & Haz, 2007). Não obstante existir uma hierarquia de poder e um estilo relacional caótico, os problemas

individuais que vivenciam têm um papel secundário face ao sintoma familiar: tendência para o caos e desorganização (Linares, 1997; Alarcão, 2000).

Ainda que não haja unanimidade de critérios no sentido de definir estas famílias, o factor comum relaciona-se com a presença de disfunções em diversas áreas do funcionamento individual, familiar e social, assim como défices de recursos e competências para enfrentar, de forma autónoma, as necessidades familiares, o que as conduz a uma situação de elevada vulnerabilidade. A definição operacional de famílias multiproblemáticas mais utilizada e difundida na literatura foi realizada por Cancrini, Gregorio e Nocerino (1997, pp. 52, 53), sendo por eles definidos seis critérios para que possamos afirmar que estamos perante uma família deste tipo: **1)** Presença simultânea de dois ou mais elementos do mesmo sistema familiar com comportamentos problemáticos estruturados, estáveis no tempo e suficientemente graves para exigir uma intervenção externa; **2)** Grave insuficiência na assunção, por parte dos pais, das actividades funcionais e afectivas necessárias ao adequado desenrolar da vida familiar; **3)** Reforço recíproco entre os dois primeiros aspectos; **4)** Labilidade das fronteiras e limites, comum num sistema em que profissionais e outras figuras externas substituem, ainda que de forma parcial, os elementos da família incapazes; **5)** Estruturação de uma relação de dependência crónica da família em relação aos serviços sociais e vice-versa, favorecendo as condições para o desenvolvimento de um equilíbrio inter-sistémico; **6)** Desenvolvimento de comportamentos sintomáticos característicos como, por exemplo, a toxicodependência tipo D (sociopática).

2. Características das famílias multiproblemáticas

Tal como já referido anteriormente, as famílias multiproblemáticas vivem, como refere Sousa (2005a, pp. 13), num “*emaranhado espectacular de problemas*”. Associados a estes problemas, as famílias de que falamos apresentam características únicas e diferentes em termos de estrutura, organização e funcionamento familiares (Neves, 2007), que importa compreender e sobre as quais nos debruçaremos de seguida.

2.1 A estrutura familiar

As famílias multiproblemáticas apresentam uma estrutura que pode ser caracterizada pela existência de rupturas e reconstituições constantes (Linares, 1997), configurando genogramas complexos e confusos (Matos & Sousa, 2004), sendo o exemplo mais típico as relações amorosas, marcadas pela instabilidade, zangas e reconciliações sucessivas (Sousa, 2005a). Tal como já foi referido anteriormente, a hierarquia familiar é caótica (Cerqueira et al., 2003), marcada pela inconsistência e falta de controlo (Weizman, 1985) essencialmente porque os papéis e regras familiares não se encontram devidamente definidos (Alarcão, 2000; Rodríguez, A., n.d.).

Cancrini, Gregorio e Nocerino (1997, pp. 58-63) salientam as configurações estruturais mais comuns que se evidenciam no seio das famílias multiproblemáticas.

A primeira estrutura, e mais frequente, o “*pai periférico*”, refere-se ao papel secundário desempenhado pela figura masculina, quer do ponto de vista afectivo como económico (Alarcão, 2000). Geralmente, trata-se de alguém com baixas qualificações académicas e profissionais, apresentando, muitas vezes, um historial de problemas com a justiça, presenciando-se uma deterioração da sua relação com os filhos e sistema familiar.

A segunda estrutura identificada pelos autores denomina-se “*casal instável*” e reporta-se aos casamentos e uniões conjugais de curta duração, muitas vezes esporádicas e entre pessoas jovens, o que impossibilita a sua

constituição como famílias autónomas. Estas relações são, normalmente, pautadas por elevada conflituosidade, que se arrasta após a ruptura, em grande parte devido à luta pela custódia dos filhos. A reorganização da vida familiar passa, não raras vezes, pela família alargada, centrada na figura da avó, maioritariamente a materna.

A estrutura designada por “*mulher só*” diz respeito a famílias monoparentais femininas, de baixo estatuto sociocultural. Estas mulheres, geralmente jovens, decidem criar sozinhas os filhos, fruto de vários relacionamentos fracassados, apresentam um historial de institucionalizações prolongadas, prostituição ou outras actividades subalternas. O vínculo materno-filial parece não ser suficientemente forte para motivar estas mães a reorganizarem a sua vida de forma normativa, pelo que, em muitos casos, o tribunal de menores intervém para garantir os seus direitos fundamentais.

A última estrutura intitula-se “*família petrificada*” e corresponde às situações em que um trauma dramático e imprevisto (e.g. morte de um filho) conduz a alterações bruscas no funcionamento familiar, interferindo nos papéis dos membros da família. Consequentemente, à incapacidade funcional acresce a desorganização e a intervenção descoordenada dos serviços. Verifica-se, aqui, que o nível socioeconómico das famílias não é tão baixo, pelo que a probabilidade de ultrapassar as crises é maior.

Os limites que as famílias multiproblemáticas estabelecem entre os vários subsistemas familiares e na convivência com o exterior caracterizam-se, à semelhança do que afirma Minuchin et al. (1967, *cit in* Sousa, 2005a), pelo desmembramento. Nestas famílias, existem conflitos inerentes à ausência de delimitação dos diferentes subsistemas (Cancrini, Gregorio e Nocerino, 1997), ou seja, presencia-se uma grande distância entre os membros, bem como fronteiras difusas ou excessivamente permeáveis (Sousa et al., 2004; Imber-Black, 1988). Contudo, a individuação e desprendimento dos elementos da família é apenas aparente, uma vez que a falta de competências emocionais resulta em comprometimentos em termos de autonomia (Sousa, 2005a).

Ao nível da conjugalidade e, em muito justificado pela difusão dos limites e pela frágil ligação emocional e afectiva entre os membros que vimos falando (Sousa et al., 2004), a desarmonia e os conflitos sucedem-se no seio deste subsistema (Alarcão, 2000). De facto, a instabilidade impossibilita o estabelecimento de relações equilibradas, igualitárias e complementares (Alarcão, 2000). Pelo contrário, são frequentes os relacionamentos utilitários, pautados pela ausência de reconhecimento mútuo (Alarcão, 2000), assim como as relações sexualmente mediadas (Martínez, 2003).

A instabilidade e imaturidade que caracterizam as relações conjugais nestas famílias têm consequências negativas no exercício das funções parentais (Neves, 2007). A investigação nesta área demonstra que os adultos tendem a abandonar as suas funções parentais (Cancrini et al., 1997), evidenciando, regularmente, modelos de parentalidade pobres, com um elevado grau de inconsistência e inadequação, assim como negligência em relação à prestação das necessidades básicas (Rodrigo, Máiquez, Correa, Martín & Rodríguez, 2006) que, em situações-limite, pode conduzir à inabilitação legal dos pais e à retirada da criança da família de origem (Barudy, 1998, *cit in* Gómez, Muñoz & Haz, 2007). Neste contexto, assiste-se, nas famílias multiproblemáticas, ao comprometimento da função socializadora e vinculativa dos progenitores, arrastando falhas na segurança básica e na interiorização de modelos inseguros de vinculação, o que dificulta a autonomização, a exploração adequada do meio e o conhecimento e integração das normas sociais por parte das crianças que vivem no seio destas famílias (Cyrulnik, 2002, *cit in* Gómez, Muñoz & Haz, 2007), potenciando, de forma significativa, os conflitos com o meio (Alarcão, 2000; Neves, 2007). Outro aspecto a realçar prende-se com o facto de, dadas as

incompetências parentais, haver tendência para as funções parentais serem exercidas por diversos sujeitos – diferentes membros da família e/ou profissionais que acompanham o quotidiano familiar (Alarcão, 2000). Neste sentido, Fulmer (1989, *cit in* Sousa et al., 2004) considera que se trata de *famílias multiparentais*. Este panorama acarreta, nestas crianças, em consonância com Sousa et al. (2007), ausência de referências, um sentimento de “*não ter pais*” mas sim figuras potencialmente parentais, assim como um impacto negativo a vários níveis (Sousa, 2005a; Sousa et al., 2007). Por fim, no que se refere às características da parentalidade nestas famílias, podemos dizer que a evidência de ausência de planeamento familiar, quer por falta de informação, quer por questões culturais associadas à mulher se traduz em agregados familiares numerosos (Cancrini, Gregorio & Nocerino, 1997), agudizando, ainda mais, a conjuntura descrita em termos de práticas parentais.

O subsistema fraternal, pouco mencionado na literatura (Alarcão, 2000), é habitualmente constituído por um número elevado de filhos, fruto de relacionamentos diferentes e instáveis (Sousa, 2005a). Dada a perturbação na realização das funções parentais, são, muitas vezes, os membros mais velhos da fratria que se responsabilizam por essas tarefas (Sousa et al., 2007). Assim, tal como afirma Alarcão (2000) as crianças são “*pirilampicamente parentificadas*”, isto é, as responsabilidades parentais são atribuídas consoante as situações e necessidades (Sousa et al., 2004). A desorganização e inconsistência que tanto define as famílias multiproblemáticas, espelha-se, da mesma forma, no relacionamento estabelecido entre irmãos, que flutua entre situações de grande proximidade relacional e afectiva, agressividade ou desmembramento total (Sousa et al., 2004, 2007).

2.2O Funcionamento e organização familiar

Neste tópico iremos procurar compreender, de forma mais aprofundada e de acordo com a investigação na área, como se desenvolvem e quais as peculiaridades do funcionamento das famílias multiproblemáticas. O denominador comum em termos de organização e funcionamento é, como iremos perceber, a desorganização nos seus vários aspectos (Cerqueira et al., 2003).

Assim, nas famílias em questão, o desenvolvimento dos comportamentos e atitudes disfuncionais verifica-se nas primeiras etapas do ciclo vital (i.e., formação do casal; nascimento e desenvolvimento dos filhos pequenos) (Martínez, 2003), em grande parte justificado por uma precoce adultização, sem a adequada maturidade, preparação (Sousa, 2005a) e estabilidade, quer em termos económicos, quer afectivos (Cerqueira, et al., 2003). Desta forma, os comportamentos sintomáticos vivenciados, aliados às dificuldades na resolução de problemas e na transformação das crises em oportunidades de mudança (Rodríguez, A., n.d.), assim como o historial de problemas múltiplos da família de origem que é, muitas vezes, uma realidade (transgeracionalidade de padrões de funcionamento disfuncional) (Sousa, 2005a) bloqueiam a família, que se vê incapacitada na passagem à fase seguinte do ciclo vital (Alarcão, 2000; Martínez, 2003). Em resultado, assistimos a uma realização insatisfatória das tarefas e funções familiares, quer no que se refere à organização da vida familiar, quer nas dimensões mais relacionais (Alarcão, 2000; Sousa, 2005a).

Parece, então, unânime a afirmação de que, nas famílias multiproblemáticas, não existem objectivos e ritos familiares comuns, sendo a vivência quotidiana desgastada com conflitos imediatos, que são encarados como situações de emergência e sobrevivência (Weizman, 1985). Daqui resulta que as emoções são vividas com grande intensidade e pouco controlo, dado que os membros da família apresentam falta de recursos ao nível da inteligência emocional (Goleman, 1997, *cit in* Neves, 2007), bem como de competências reflexivas, empáticas e

de perspectiva social, inviabilizando a antecipação das consequências dos seus actos. Como afirma Sousa (2005a, pp. 27), os membros destas famílias “*vivem o império da acção*”, facilmente havendo referência a acontecimentos e comportamentos descontrolados e a situações de violência e agressão (Cerqueira et al., 2003). Toda esta conjuntura, que potencia a desagregação e desorganização familiar, é levada ao extremo pela inexistência de uma hierarquia de poder, que não é assumida de forma contínua e assertiva pelos pais no seio familiar, o que conduz à ausência de regras, critérios e rotinas bem definidos (Gómez, Muñoz & Haz, 2007) e a frequentes passagens ao acto, dada a desorientação a que ficam sujeitos os elementos do agregado familiar.

A comunicação, dimensão que se reveste de particular importância nas vivências familiares, caracteriza-se, nestas famílias, pelo caos, pobreza das mensagens e inexistência de um discurso directivo e objectivo (Alarcão, 2000). Num estudo realizado por Epstein et al. (1993) e citado por Sousa et al. (2004), o autor procurou analisar a comunicação, a partir de duas dicotomias (comunicação clara vs. mascarada; comunicação directa vs. indirecta), tendo chegado a quatro estilos comunicacionais, desde o mais funcional ao mais disfuncional, chegando à conclusão que as famílias multiproblemáticas parecem adoptar o estilo comunicacional mais disfuncional (mascarado e indirecto), responsável por um conjunto de problemas familiares, uma vez que o discurso é vago e não dirigido directamente à pessoa. Outro autor que se debruçou sobre os aspectos comunicacionais das famílias multiproblemáticas foi Minuchin que, em conjunto com os seus colaboradores (1967, *cit in* Sousa et al., 2007), enumera uma série de características comunicacionais das famílias multiproblemáticas: intercâmbio limitado de informação entre os elementos; presença de canais fechados e mensagens com maior eco relacional do que comunicacional; ausência de empatia, uma vez que os padrões de interacção e de comunicação verbal/não verbal são negativos e pobres em termos afectivos (e.g. Linares, 1997); negatividade, culpabilização e crítica constante entre os membros; pensamento concreto, o que dificulta a interpretação e reflexão sobre as ocorrências (Neves, 2007); utilização usual de generalizações, dando azo a diversas interpretações; ausência de metacomunicação (Sousa, 2005a).

Como tal, não é estranho o facto de estas famílias apresentarem uma incapacidade evidente para conceptualizar o futuro, vivendo o presente (Blanfield, 1970, *cit in* Sousa, 2005a; Sousa et al., 2007).

Face ao exposto, a organização da vida familiar e a sua casa, nas famílias ditas multiproblemáticas, é o espelho dos padrões comunicacionais que acabamos de descrever, assim como da desorganização relacional, emocional e estrutural em que vivem (Alarcão, 2000). Assim, as habitações de grande parte destas famílias encontram-se em estado de precariedade e abandono (Cancrini et al., 1997), onde não existe valor relacional, privacidade e intimidade, em muito justificado pela inexistência de delimitação dos espaços (Alarcão, 2000; Martínez, 2003). Como tal, é frequente assistirmos a entradas e saídas a qualquer hora do dia ou da noite e em quaisquer circunstâncias, pelo que a metáfora “*a casa aberta a todos os ventos*” utilizada por Linares (1997, pp. 39), apesar de simbólica, faz todo o sentido. Há, ainda, maior probabilidade de ocorrência de situações de promiscuidade, encaradas como normativas entre os membros do agregado (Alarcão, 2000). Os horários e rotinas não são comuns, parecendo que, para estas famílias, o relógio e o calendário são diferentes das demais (Cancrini et al., 1997).

De facto, as famílias multiproblemáticas distanciam-se da cultura e valores dominantes na sociedade em que se inserem, pelo que a ideologia familiar se aproxima da marginalidade (Alarcão, 2000). Como tal, não parecem dar importância ao cumprimento da lei e das normas sociais, denunciando, pelo contrário, indiferença

perante as mesmas. Para além disso, enveredam, muitas vezes, por actividades ilegais e delinquência, seguindo um comportamento e estilo de vida anti-social.

Em termos económicos, existe também uma evidente desorganização (Sousa, 2005a). A inexistência (ou raridade) de um percurso profissional estável, em muito devido à não atribuição de importância à construção de uma carreira nem à gratificação pessoal que daí advém, conduz ao trabalho em actividades indiferenciadas, com o simples intuito de receber um rendimento (Matos & Sousa, 2006). Tais factos, associados às dificuldades de gestão financeira (Rodríguez, A., n.d.), fazem com que as famílias multiproblemáticas subsistam através da atribuição de subsídios sociais, outras ajudas comunitárias e institucionais (Cerqueira et al., 2003), assim como de rendimentos obtidos mediante actividades ilegais (Linares, 1997).

3. As diferentes áreas problemáticas e sua evolução

As famílias multiproblemáticas, em particular as pobres, enfrentam uma série de problemas que assumem contornos dramáticos. Isto porque qualquer pequeno problema, sendo vivenciado num contexto de elevada fragilidade e onde escasseiam condições para o ultrapassar, é encarado como se de uma tragédia se tratasse (Sousa, 2005, *cit in* Neves, 2007).

De facto, verifica-se, nestas famílias, uma sucessão de crises, problemas e dificuldades, acompanhados por elevados factores de *stress* (Hoffman, 1989, *cit in* Sousa et al., 2007), que se encontram inter-relacionados e que dizem respeito a todas as áreas da vida (Lawick & Bom, 2008). Qualquer família enfrenta dificuldades, contudo, nas famílias multiproblemáticas assistimos a crises normativas que ocorrem de forma acelerada e precoce, potenciadas pelas especificidades da sua história de vida, o que conduz a crises de desenvolvimento e a situações problemáticas, essencialmente porque ocorrem prematuramente (e.g. maternidade na adolescência); para além disso, as crises não normativas são elevadas e todos estes acontecimentos se reforçam mutuamente. Parecem, portanto, viver em crise permanente, uma vez que são raros ou de curta duração os momentos de estabilidade, fazendo com que os membros da família percepcionem a crise como o esperado e não o inverso (Sousa et al., 2007). Como tal, são frequentes sentimentos de ineficácia, impotência, solidão, baixa auto-estima, bem como baixas expectativas e motivação para uma mudança positiva, assim como uma escassa sensação de controlo sobre o rumo da sua própria vida (Rodríguez, A., n.d.), intolerância à frustração e frequentes passagens ao acto (Sousa et al., 2004). Estes aspectos têm um efeito paralisante, tornando-as pessoas apáticas e sem capacidade de iniciativa (Lawick & Bom, 2008). Para além disso, é evidente a falta de estratégias e de processos adaptativos de negociação e resolução de problemas de forma adequada e eficaz (Sousa et al., 2004). Sousa, L. (2007) considera que as trajetórias de vida destas famílias são labirínticas e tal deve-se ao facto de haver uma sucessão de crises quase permanente, uma grande desorganização, instabilidade e conflituosidade no seio familiar, pelo que o percurso traçado pelas famílias é constantemente alterado.

Procuraremos, de seguida, efectuar uma descrição dos problemas propriamente ditos que estas famílias enfrentam salientando, no entanto, que não se trata de uma mera acumulação de problemáticas, uma vez que as mesmas inserem-se em famílias já de si desorganizadas e instáveis (Cowan, Cowan & Schulz, 1996, *cit in* Sousa et al., 2004). Assim, com base em diversos estudos nacionais que procuraram identificar e caracterizar as principais áreas de problemas, quer do ponto de vista das próprias famílias, quer dos profissionais que lidam com elas quotidianamente, quer ainda dos próprios investigadores (Hespanha, Sousa, Portugal, Rodrigues, & Grilo,

2005; Sousa et al., 2004; Sousa, 2004; Cerqueira et al., 2003), podemos chegar a oito categorias gerais: educação, emprego, gestão financeira, habitação, rendimento, saúde, relações familiares e relações sociais.

Em termos educacionais, destaca-se a existência de baixos níveis educacionais (Matos & Sousa, 2006) e o incumprimento da escolaridade obrigatória, aspectos presentes em metade da amostra do estudo de Hespanha e col. (2005). Salienta-se, também, o analfabetismo, o insucesso escolar, situações de abandono ou absentismo escolar e problemas comportamentais.

No que se refere à segunda categoria de problemas, o desemprego é bastante comum. Quando inseridos no mercado de trabalho, verificam-se situações de grande instabilidade profissional, decorrentes de empregos temporários e de trabalho informal, ou seja, marcados pela precariedade. As mulheres são, muitas vezes, domésticas por opção ou por terem elementos dependentes que as impossibilitam de ter uma actividade regular.

A gestão e priorização do rendimento familiar mensal é difícil, agravado por elevados índices de privação económica (Cancrini et al., 1997) e pelo elevado número de elementos do agregado, que nem sempre contribuem para as despesas. Verifica-se, no entanto, consumos elevados reveladores de má gestão.

A categoria de problemas do rendimento está intimamente relacionada com a anterior. De facto, as dificuldades inerentes à gestão financeira, que frequentemente culminam em situações de sobreendividamento, em muito se devem aos baixos rendimentos do trabalho ou mesmo ausência destes, o que coloca as famílias dependentes de pensões e prestações sociais, assim como do apoio informal da comunidade.

No que concerne às questões habitacionais, os problemas nesta área são os que melhor descortinam a pobreza e exclusão social que, não raras vezes, atingem estas famílias. Assim, as casas apresentam, na maioria dos casos, vários problemas de manutenção, de precariedade e de insalubridade. Muitos domicílios não possuem infra-estruturas básicas, tais como saneamento, água canalizada e electricidade. Outra dificuldade prende-se com a sobrelotação e falta de espaço em comparação com o número de elementos que compõem a família, anulando, como já anteriormente foi feita referência, a privacidade de cada um e podendo despoletar conflitos familiares.

No domínio da saúde, é de referir o elevado número de elementos portadores de deficiência e/ou perturbações mentais, com diferentes níveis de incapacidade e dependência, problemas de abuso de substâncias, assim como doenças profissionais decorrentes de acidentes de trabalho.

No que se refere às relações familiares, os problemas que assumem maior relevo são os conflitos com a família alargada e com os elementos do agregado familiar, usualmente resultantes de rupturas familiares e o estabelecimento de relações distantes. Há, frequentemente, um historial de violência familiar, nomeadamente violência doméstica nas suas múltiplas formas e maus tratos infantis.

Finalmente, no âmbito das relações sociais, assume particular destaque a conflituosidade presente no relacionamento com a vizinhança e/ou com o senhorio, em muito despoletado pela partilha de espaços comuns e mau isolamento, problemas de relacionamento nos locais de trabalho e com os profissionais de saúde e/ou acção social. O isolamento social e as atitudes de marginalização por parte da comunidade são também comuns.

Na investigação efectuada por Sousa (2004) e Cerqueira et al. (2003), as autoras procuraram perceber a percepção dos problemas que assolam a trajectória de vida das famílias multiproblemáticas, comparando a perspectiva dos profissionais e das próprias famílias. Efectivamente, as categorias de problemas encontradas foram as mesmas, variando apenas a percepção acerca dos mesmos. Quer isto dizer que, segundo o ponto de vista dos técnicos, há uma percepção mais elevada dos problemas, podendo concluir-se que as famílias nem

sempre têm consciência de muitos dos seus problemas e necessidades e da gravidade e/ou consequências negativas que daí poderão advir (Rodríguez, A., n.d.). Em termos de relevância e importância atribuída aos problemas, os resultados indicam que, para as famílias, as dificuldades mais relevantes prendem-se com a habitação, rendimento e relações familiares e os com menos relevo relacionam-se com a saúde, gestão financeira e emprego. Já para os profissionais, a habitação, educação e rendimento assumem relevância, em contraponto com a saúde, emprego e relações sociais.

De facto, estes estudos reiteram o facto de as famílias multiproblemáticas vivenciarem múltiplos problemas complexos e graves em variadas áreas da sua vida, de forma simultânea. Acresce o facto de estas dificuldades, apesar de descritas individualmente, estarem interligadas, coexistirem e reforçarem-se mutuamente (Sousa et al., 2007).

Por isso, Pakman (2007) desenvolveu um programa de intervenção com o intuito de procurar reduzir o risco de deterioração dos problemas nos diversos domínios significativos da vida das famílias multiproblemáticas e seus membros, através da optimização de recursos e da redução do *burnout* dos profissionais. Como ele próprio afirma, as famílias multiproblemáticas possuem vários domínios de risco que se influenciam reciprocamente, criando um círculo vicioso negativo de problemas, que faz decrescer a qualidade de vida (Pakman, 2007). Deste modo, nestas famílias a crise torna-se um padrão familiar, que as desgasta em termos de recursos emocionais e que as impede de projectar no futuro (Kagan & Schlosberg, 1989, *cit in* Sousa et al., 2007), já que a noção e o ritmo do tempo são ditados pelos acontecimentos negativos que vão ocorrendo. Como Ausloos (1986, *cit in* Sousa et al., 2007) afirma, o tempo é *eventful* (contingente aos acontecimentos).

Uma vez introduzido o factor tempo, parece-nos importante perceber melhor a evolução dos problemas apresentados por estas famílias (Sousa et al., 2007). Com este propósito, Sousa & Rodrigues (2007) realizaram um estudo longitudinal que indicou que a manutenção e resolução dos problemas não são um processo estático. Assim, temos os problemas que se mantêm (os inalteráveis; os ampliados e os parcialmente resolvidos), assim como aqueles que se resolvem (curta duração e totalmente resolvidos). Tendo em conta estes aspectos, o padrão que melhor caracteriza a evolução dos problemas nas famílias multiproblemáticas prende-se com a existência de um elevado número de problemas em diversas áreas, elevada manutenção dos mesmos e, consequentemente, baixa resolução. As mesmas autoras, partindo dos resultados obtidos no estudo, construíram uma tipologia no sentido de procurar obter um novo olhar sobre as problemáticas destas famílias, tendo chegado a quatro tipos: 1) *problemas crónicos*, diz respeito àquelas condições que não têm solução, são factos mas não deixam de levantar problemas. São, desta forma, áreas com pouca resolução total de problemas e/ou elevada manutenção; 2) *problemas de longa duração*, têm um carácter transgeracional e não constituem factos apesar de as famílias vivenciarem o problema como se de um facto inalterável se tratasse (tornam-se parte da identidade familiar). Caracterizam-se, portanto, por uma elevada manutenção e baixa resolução total; 3) *problemas de longa duração cíclicos*; trata de dificuldades usuais nas famílias que oscilam entre períodos de presença/ausência, dada a ausência de recursos materiais e emocionais para conseguir gerir o problema. No entanto, existe aqui um maior controlo, sendo áreas com menor número de problemas e com maior resolução total e parcial; 4) *problemas de curta duração*, os quais a família, mediante meios próprios ou através de recursos formais e/ou informais, consegue resolver de forma rápida. Esta tipologia pretende, igualmente, alertar para a intervenção realizada com estas famílias, uma vez que os padrões mencionados exigem atenções diferenciadas por parte dos profissionais.

4. As competências e recursos

No seguimento do que foi dito na parte inicial deste enquadramento teórico, os recursos e competências das famílias multiproblemáticas parecem ser ofuscados pelo emaranhado de problemas que experienciam, sendo, portanto, difíceis de identificar e pouco valorizados pela própria família e, essencialmente, pelos profissionais (Sousa et al., 2004; Cerqueira et al., 2003).

De facto, as abordagens centradas no que *não funciona* têm mostrado pouca eficácia em termos de intervenção, resultando, por diversas vezes, na frustração e sentimentos de ineficácia por parte dos técnicos, assim como desesperança e apatia na família (Linares, 1997). Como tal, nas últimas décadas, diversos investigadores (e.g. Whitaker, 1989, *cit in* Sousa et al., 2007) têm procurado contribuir para uma mudança de paradigma, postulando a importância dos recursos e forças das famílias, que devem ser activadas no processo interventivo através de uma acção co-constructiva, entre a família e o técnico, este último visto como catalisador da mudança, que ajuda as famílias a reconhecer os padrões disfuncionais, a explorar as suas competências (Saleebey, 2001, *cit in* Sousa, Ribeiro & Rodrigues, 2007), a readquirir a autonomia perdida e reforçar a sua funcionalidade de forma a alcançar novas soluções para os problemas (Sousa et al., 2007). Assim, o entendimento, exploração e activação de aspectos positivos tem-se revelado um importante instrumento de trabalho para a intervenção, para a construção de novas medidas de apoio e para responder às necessidades das famílias multiproblemáticas pobres. No entanto, apesar da mudança de perspectiva, tal não significa ignorar os problemas e dificuldades das famílias (Shazer & Berg, 1997, *cit in* Sousa, Ribeiro & Rodrigues, 2007), pelo que o ideal será utilizar as duas abordagens de forma complementar em vez de as considerarmos incompatíveis (McMillen, Morris & Sherraden, 2004 *cit in* Sousa, Ribeiro & Rodrigues, 2007).

Assim, duas abordagens relativas às competências nas famílias multiproblemáticas assumem particular destaque e referem-se, por um lado, à *hipótese compensatória* (Linares, 1997) e, por outro, ao *reenquadramento positivo* (Madsen, 1999 *cit in* Sousa et al., 2007).

No que se refere à primeira, o autor (Linares, 1997) postula que alguns mecanismos reparadores partem, paradoxalmente, da desarmonia conjugal, introduzindo uma certa relativização na incompetência parental, isto é, por vezes o desacordo parental conduz a brechas por onde procedem mecanismos de protecção dos filhos. E tal acontece, frequentemente, nas alturas de maior dificuldade familiar e risco infantil. É, de facto, comum o reconhecimento de que os pais nutrem sentimentos positivos pelos filhos, apesar de denotarem incompetência na execução das tarefas e na prestação de cuidados aos mesmos, em muito justificado por não saberem fazer melhor, por não terem tido, eles próprios, modelos de referência estáveis e seguros (Sousa et al., 2004; Cerqueira et al., 2003; Sousa & Ribeiro, 2005). Esta hipótese compensatória é igualmente visível quando a desarmonia familiar dinamiza a vontade de ajudar por elementos externos (Sousa et al., 2004, 2007; Sousa & Ribeiro, 2005).

A abordagem do reenquadramento positivo defende a ideia de que, se olharmos para as famílias multiproblemáticas pobres sobre um prisma mais positivo e não enfatizando os défices, há uma grande probabilidade de identificar competências. Isto é, apesar de todos os problemas e crises sucessivas, estas famílias revelam, simultaneamente, uma grande preocupação em procurar soluções, demonstrando capacidades de resolução de problemas. Segundo o autor (Madsen, 1999, *cit in* Sousa et al., 2007) os profissionais possuem um descrédito na mudança que decorre de esperarem determinado tipo de modificações, ofuscando outras

transformações que necessariamente vão ocorrendo, uma vez que, apesar de tudo, as famílias vão conseguindo *seguir em frente* com mais ou menos facilidade e eficácia (Sousa et al., 2007; Sousa & Ribeiro, 2005).

No que se refere a estudos nacionais, verifica-se uma escassez de investigação na área das competências e recursos, pelo que Sousa e col. (2004, 2005, 2006, 2007) têm procurado contribuir para o seu incremento. Desta forma, estudaram as competências e recursos percebidos por profissionais e pelas próprias famílias, tendo chegado a resultados interessantes. Por um lado, os técnicos conseguiram sempre identificar, pelo menos, um aspecto positivo no funcionamento destas famílias sendo que, entre os mais mencionados, se encontram: a união e entajuda familiar; forte vínculo e apoio emocional entre pais e filhos e capacidade de organização e partilha das tarefas quotidianas. Estes aspectos foram também os mais referidos pelas próprias famílias, salientando-se a elevada concordância entre ambos. Constata-se, contudo, que as famílias são assertivas e claras, enquanto os técnicos denotam ambiguidade na identificação dessas mesmas competências. Salienta-se, ainda assim, que as competências se centralizam mais em aspectos emocionais, expressivos e instrumentais e não tanto contextuais.

5. As relações com os serviços sociais e da comunidade

A caracterização destas famílias e dos seus variados problemas seria distorcida se descontextualizada do sistema de apoio formal e informal que as envolve (Sousa, 2004). A rede social diz respeito, portanto, ao conjunto de relações interpessoais e sociais diferenciadas estabelecidas por determinado sujeito (Matos & Sousa, 2006), sendo os elementos que a compõem (Sluzki, 1996): família, colegas, amigos e instituições/técnicos. Identificam-se, desta forma, dois tipos de redes (Sluzki, 1996): informal; formal (institucional).

5.1 Rede social informal

A rede social informal é, de forma genérica, composta por membros da família, vizinhos, amigos que comunicam entre si na base de afinidades pessoais, fora de qualquer contexto institucional e que são susceptíveis de trazer a uma família ou membro uma ajuda real e durável (Cerqueira et al., 2003). As suas principais funções são: proteger das pressões ambientais; atenuar, prevenir ou colaborar no tratamento de problemas de saúde; oferecer e garantir suporte em acontecimentos de vida ansiógenos e na integração social; promover o bem-estar e contribuir para o autoconhecimento e construção identitária (Sluzki, 1996; Speck & Attneave, 1973, *cit in* Sousa, 2005b). Assim, a forma como as famílias se relacionam com a sua rede primária tem implicações importantes na sua qualidade de vida (Sousa, 2005b). Como tal, tem havido um interesse crescente na conceptualização do comportamento humano inserido no contexto da família alargada e sistemas sociais (Imber-Black, 1988; Colapinto, 1995; Sluzki, 1996). De facto, estudos recentes postulam a ideia de que já não são apenas os profissionais que têm as soluções para os problemas, mas também as redes informais, que devem ser envolvidas na intervenção conduzida com estas famílias (Sousa, 2005b). Por esse motivo, torna-se particularmente importante compreender as vantagens da utilização destas redes, optimizando-as como meios de obtenção de soluções. Estes aspectos assumem especial importância no caso específico das famílias multiproblemáticas que, devido à sua singularidade, atraem, de forma particular, a solidariedade informal. Esta desempenha um papel fulcral no auxílio às famílias de diversas formas, nomeadamente o fornecimento de bens alimentares, suporte na educação dos filhos, apoio emocional, colaboração na relação com os serviços formais, entre muitas outras (Sousa et al., 2007).

Um estudo realizado por Sousa (2005b) procurou compreender, de forma mais sistematizada, as redes pessoais informais, dado que poucos estudos estruturados têm sido desenvolvidos no sentido de compreender as características, potencialidades e limitações destas redes e suas implicações no suporte às famílias multiproblemáticas. Assim, os resultados obtidos indicam que a família surge como a principal área de apoio dos membros destas famílias, o que pode ser explicado pela elevada proximidade relacional e afectiva, mas também pode ser visto de um prisma negativo, isto é, trata-se de famílias isoladas socialmente por ausência de competências sociais adequadas, obrigando-os a possuir uma rede centrada na família. (Sousa, 2005b; Sousa et al., 2007). Em segundo lugar, aparecem os amigos, que assumem um papel protector e diversificam os tipos de recursos da rede da família. O apoio emocional surge, efectivamente, como a principal forma de apoio disponibilizada pela rede e que se correlaciona de forma positiva e significativa com outras formas de suporte.

Algumas características das redes primárias das famílias multiproblemáticas são descritas na literatura (e.g. Sousa, 2005b). Tipicamente, são fechadas, com características análogas à família e marcadas pela instabilidade. Para além disso, tendem a ser dominadas por parentes críticos e pouco solidários e, consequentemente, pouco capazes de trazer mais-valias e contributos úteis à família – rede como *mais do mesmo* (Sousa et al., 2007, pp. 22). Apesar de geograficamente próximas, as relações são distantes no que diz respeito às funções desempenhadas e envolvimento na resolução efectiva das dificuldades, daí que possamos dizer que, como Sousa e col. afirmam (2007, pp. 22): “*as interações são frequentes mas pouco proveitosas*”. Para tal, muito contribui a falta de competências sociais que os membros destas famílias evidenciam, colocando entraves à manutenção e estabilidade das relações sociais (Sousa et al., 2007; Sousa, 2005b).

Não restam dúvidas de que o contexto social é percepcionado por estas famílias como uma dimensão frágil das suas vidas (Sousa & Ribeiro, 2005), marcado pelo isolamento e distanciamento físico e emocional da família alargada e da rede de apoio social e institucional, encontrando-se, assim, carentes de suporte para enfrentar as crises que atravessam (Gómez, Muñoz & Haz, 2007). Neste sentido, é urgente o incremento de investigação nesta área para que, consequentemente, seja possível desenvolver intervenções que invertam esta conjuntura, aproveitando as potencialidades que advêm do recurso às redes informais. De facto, as ligações sociais estão correlacionadas com numerosos factores protectores (Gómez, Muñoz & Haz, 2007), representando, desta forma, um papel fundamental na vida de qualquer indivíduo, em particular no caso de famílias mais vulneráveis.

5.2 Rede social formal

A rede social formal é composta pelo conjunto de profissionais reunidos em torno de um objectivo, num quadro institucional (Cerqueira et al., 2003). Todos os indivíduos e famílias, ao longo do seu ciclo vital, necessitam de procurar ajuda externa para suprir problemas (Sousa, 2005a), uma vez que nem sempre são suficientes os recursos próprios e da rede pessoal informal (Imber-Black, 1988; Kaplan, 1986, *cit in* Sousa, Ribeiro & Rodrigues, 2007). No caso das famílias multiproblemáticas, estas revelam uma maior necessidade de recorrer à rede formal, dada a complexidade das suas histórias de vida, sendo, igualmente, as que mais desafios colocam à intervenção dos serviços especializados (Sousa, Ribeiro & Rodrigues, 2006). Apesar de estas famílias não se caracterizarem por uma elevada incidência (10% dos casos), absorvem cerca de 50% do tempo dos técnicos que com elas trabalham (Minuchin, Colapinto & Minuchin, 1998), para além de representarem 75% dos

casos de insucesso e tenderem a ser acompanhados pelos serviços durante longos períodos de tempo (Sousa, Ribeiro & Rodrigues, 2007; Sousa et al., 2004).

Neste contexto, dada a frequência de contactos e a quantidade de relações que estabelecem com diferentes técnicos e serviços, não é de estranhar que sejam caracterizadas como famílias multiassistidas (Sousa et al., 2004; Sousa, 2005a). Assim, os técnicos e respectivos serviços interferem, cada um deles, em função da sua especialidade e autoridade profissional e a família recebe apoio de acordo com as suas múltiplas dificuldades (Benoit et al., 1995, *cit in* Cerqueira et al., 2003), verificando-se uma acumulação de intervenções (Sousa, 2004).

Tais sistemas de apoio são uma parte indispensável do contexto de suporte das famílias multiproblemáticas, contudo apresentam inconsistências e limitações que condicionam as intenções iniciais (Sousa et al., 2004), contribuindo, não raras vezes, para a manutenção e até agravamento das situações problemáticas (Sousa, 2004). Um exemplo disso é o facto de os diagnósticos realizados pelos técnicos serem lineares (não olham ao processo e história familiar), factuais e descoordenados (Sousa, Ribeiro & Rodrigues, 2007), escapando o padrão que liga os problemas, sendo estes tratados de forma isolada. Esta postura raramente é bem sucedida (principalmente a longo prazo) pois novos e velhos problemas estão sempre a surgir, exigindo apoio técnico permanente (Sousa, 2004). É, portanto, necessário atentar ao processo e padrão dos problemas, adoptando estratégias e medidas de intervenção mais dinâmicas (Ribner & Knei-Paz, 2002).

Como tal, é notório que os sistemas sociais estão bem mais preparados para intervir junto de famílias que enfrentam problemas pontuais e muito menos com famílias do tipo daquelas sobre as quais nos debruçamos (Minuchin et al., 1998), o que tem repercussões no insucesso e falta de eficácia das intervenções que lhes são dirigidas (Cerqueira et al., 2003). Assim, a ausência de medidas adequadas acarreta uma série de efeitos secundários adversos (Sousa, Ribeiro & Rodrigues, 2006, 2007; Asen, 2002, 2007; Pakman, 1995), sendo os mais referidos na literatura: fragmentação e descontextualização, que estigmatiza os pacientes e os aliena das suas famílias (Elizur & Minuchin, 1989); enfraquecimento das fronteiras e limites e diminuição da coesão familiar, havendo uma diluição do processo familiar e incapacitação e repressão das famílias e seus membros (Boyd-Franklin, 1989). Efectivamente, é amplamente referido na literatura e evidente na prática (Cerqueira et al., 2003) o fenómeno da transferência de funções da família para os serviços sociais que decorre da tendência dos técnicos para assumir a organização da vida destas famílias. Como consequência, desenvolve-se uma dependência crónica dos sistemas de apoio formais (Colapinto, 1995; Imber-Black, 1988), aumentando as percepções de incompetência, passividade e desresponsabilização da família e diminuindo, cada vez mais, a autonomia e dedicação dos próprios membros da família (Cerqueira et al., 2003; Sousa et al., 2004).

Face a toda esta conjuntura, no que se refere aos técnicos que trabalham com estas famílias, estes desenvolvem, com frequência, sentimentos de impotência, incompetência e frustração em relação a si próprios e de incapacitação em relação à família (Gonçalves & Henriques, 2000, *cit in* Sousa, 2004). Como tal, parecem, eles próprios, ficar presos no emaranhado de problemas, com dificuldade em ver soluções, o que os transforma em entraves (e não facilitadores) da mudança das famílias (Sousa, Ribeiro & Rodrigues, 2006).

Num estudo realizado por Sousa (2004) que, genericamente, procurou perceber o processo de diagnóstico de problemas efectuado pelos sistemas sociais, encontraram-se 5 padrões de problemas na relação entre estes sistemas formais e as famílias multiproblemáticas. De facto, *a falta de negociação entre ambos* é evidente, dando azo a culpabilizações mútuas, à sensação percebida pelas famílias de desinteresse do técnico,

bem como à sensação por parte deste do não envolvimento da família. Outro aspecto importante prende-se com o facto de os técnicos parecerem *centrar-se nos problemas* e não nas soluções, demasiado agarrados ao passado das famílias e estas preocupadas com a situação actual (dissonância entre as necessidades sentidas pela família e as prioridades eleitas pelos técnicos), gerando-se um clima propício a conflitos ou apatia (Sousa & Ribeiro, 2005; Imber-Black, 1988). Para além disso, tanto as famílias como os técnicos querem *solucionar os problemas rapidamente*, ficando presos no imediatismo, o que conduz, em consequência, a uma relação de dependência mútua, a uma “*coligação de desespero*” (Sharlin, Shamaï & Sharlin, 2000, *cit in* Sousa, 2004). Associado a tal, encontram-se as *dificuldades de priorização* que, ao serem distintas para os dois sistemas, fazem com que os objectivos e estratégias não sejam comuns. Acresce o facto de haver uma *saturação de problemas pelos técnicos* na avaliação dos problemas das famílias. As famílias, pelo contrário, não relatam tantos problemas, o que poderá explicar o facto de as estratégias com mais sucesso serem aquelas que procuram auxílio nas redes informais (Hespanha e col., 2000; Matos & Sousa, 2004; Imber-Black, 1998).

Concluindo, reconhece-se que os sistemas formais e informais de suporte são indispensáveis como elementos contextuais de auxílio às famílias, mas é de enfatizar a necessidade de desenvolvimento de modelos colaborativos (Epston & White, 1995, *cit in* Madsen, 2003) e de coordenação/articulação entre a rede formal e informal (Sousa & Rodrigues, 2009), até porque as principais carências interventivas assentam na qualidade e não na quantidade (Sousa et al., 2004). As famílias parecem combinar estratégias formais e informais para enfrentar os seus problemas (Sousa et al., 2007), apesar de serem evidentes as atitudes de desconfiança que as famílias multiproblemáticas desenvolveram em relação ao mundo exterior (Lawick & Bom, 2008).

6. As crianças das famílias multiproblemáticas - Implicações

Não há nada que melhor determine o percurso dos indivíduos do que a sua família (Landy & Menna, 2006), apesar de o percurso desenvolvimental não ser linear, mas antes mediado por múltiplos factores (Bernstein, Jeremy & Marcus, 1986). Assim, uma forte união familiar, adequado suporte e membros resilientes, tornam possível resistir a quase todos os acontecimentos que o ciclo de vida nos reserva (Landy & Menna, 2006). No entanto, são frequentes as histórias de crianças que se desenvolvem no seio da adversidade, sendo expostas a múltiplos factores de risco, associados a poucos factores de protecção (Landy & Menna, 2006).

O estudo dos factores de risco e protecção procura, então, compreender o papel desempenhado pelos mesmos no desenvolvimento das crianças. Desta forma, os factores de risco referem-se a variáveis que aumentam a probabilidade de comprometer o desenvolvimento (Coie et al., 1993, *cit in* Landy & Menna, 2006) e de se produzirem efeitos indesejáveis na vida das pessoas, afectando o seu normal desenvolvimento físico, psicológico e social. Já os factores de protecção são forças/recursos pessoais, familiares ou sociais que diminuem o impacto dos factores de risco, promovendo um melhor funcionamento das crianças, sob condições que tendencialmente resultariam no inverso (Coie et al., 1993, *cit in* Landy & Menna, 2006; Rutter, 1990, *cit in* Landy & Menna, 2006). Da mesma forma, também as famílias se vêm submetidas a condições de protecção/risco que incidem no equilíbrio entre necessidades e recursos e que vão determinar estados de competência/vulnerabilidade, favorecendo, em última instância, a adaptação/inadaptação e autonomia/dependência da família. Neste contexto, surge o conceito de resiliência (individual e/ou familiar), definido como um processo dinâmico que abrange a adaptação positiva num contexto de significativa

adversidade (Luthar, Cicchetti & Becker, 2000, *cit in* Comfort, Boin & Demchak, 2010; Landy & Menna, 2006). A resiliência é uma variável robusta ou frágil dependendo das diferentes combinações de factores de risco e protecção presentes e das estratégias de *coping* utilizadas para enfrentar o *stress* (Radke-Yarrow & Brown, 1993). Tal explica o facto de, sob condições de elevado risco, algumas crianças manterem elevados níveis de comportamento adaptativo, enquanto outras desenvolvem sérios problemas (Radke-Yarrow & Brown, 1993). Contudo, a multiplicidade de problemas faz aumentar o risco da manutenção ou agravamento das dificuldades na idade adulta (Spratt, 2008, *cit in* Devaney & Spratt, 2009) e não apenas um factor, apesar de alguns deles serem mais significativos que outros. Desta forma, não estar exposto a nenhum factor de risco não tem impacto significativo, em comparação com a exposição a vários factores de risco, que tem um impacto cumulativo e psicologicamente adverso (e.g. Barocas, Seifer & Sameroff, 1985, *cit in* Evans & English, 2002). Ressalva-se, no entanto, que estes factores não são os únicos que explicam as dificuldades posteriores, existindo outros como a duração, a intensidade, o tempo de ocorrência, as tarefas desenvolvimentais que o sujeito está a viver e, em última análise, um único acontecimento isolado pode ter um grande potencial traumático.

No caso específico das famílias multiproblemáticas, as múltiplas dificuldades em diversas áreas de funcionamento (Egeland & Farber, 1984, *cit in* Bernstein, Jeremy & Marcus, 1986) acarretam consequências negativas para o desenvolvimento das crianças e jovens (Bernstein, Jeremy & Marcus, 1986), sendo estas mais susceptíveis de desenvolver problemas (Sameroff, Seifer, Barocas, Zax, & Greenspan, 1987, *cit in* Landy & Menna, 2006). Neste sentido, constituem cerca de 70% de todas as crianças que apresentam problemas de saúde mental e dificuldades de ajustamento, comportamentos de externalização e internalização na adolescência (Landy & Menna, 2006). Estas são, também, mais propensas a apresentar dificuldades de aprendizagem, insucesso escolar (Sousa et al., 2004), fraco funcionamento cognitivo, situações de absentismo/abandono escolar (Lyons-Ruth, Bronfman & Atwood, 1999, *cit in* Landy & Menna, 2006), bem como outras perturbações relacionadas com a adaptação escolar (Martínez, 2003).

Para além disso, face às insuficiências socializadoras e educativas dos pais das famílias multiproblemáticas, as crianças denotam dificuldades de inserção e adaptação social (e.g. na escola) (Gilbert, Christensen & Margolin, 1984, *cit in* Sousa et al., 2004) e, conseqüentemente, prevalece a falta de autonomia, insegurança, ausência de competências sociais (Davidson-Arad & Kaznelson, 2010) e de referências, dado que não existe uma estrutura familiar modelo (Neves, 2007; Martínez, 2003). Tais factos potenciam, igualmente, comportamentos disruptivos e anti-sociais (Neves, 2007).

Em suma, a investigação tem demonstrado que as crianças em situação de risco psicossocial apresentam dificuldades ao longo de todo o ciclo vital, desde perturbações emocionais a desordens de conduta, problemas escolares, bem como isolamento social na maioria das crianças (Glaser, 2002, *cit in* Bernstein, Jeremy & Marcus, 1986). Este impacto negativo é agravado pelo facto de existirem limitações económicas e financeiras (Corliss & Lawrence, 2008; Brooks-Gunn & Duncan, 1997, *cit in* Najman, Claravino, McGee, Bor, Williams, & Hayatbakhsh, 2010), uma vez que estão expostas não só a mais stressores psicossociais, mas também a condições de vida físicas empobrecidas (Evans & English, 2002). É a confluência de múltiplas exigências do ambiente físico e psicossocial que conduz a dificuldades socioemocionais associadas com a pobreza infantil (Evans & English, 2002). Os custos de crescer num ambiente de risco são elevados, quer para os indivíduos, quer para a própria sociedade (Keating & Hertzman, 1999, *cit in* Landy & Menna, 2006). Como tal, o sistema de

protecção deve procurar focar-se mais em identificar e priorizar respostas para estas crianças (Devaney & Spratt, 2009), assim como procurar realizar uma intervenção precoce adequada a fim de minimizar todos estes efeitos (Weiss & Hechtman, 1993, *cit in* Landy & Menna, 2006).

7.Famílias multiproblemáticas e escola: Que relação?

A família constitui-se como o núcleo natural de desenvolvimento psicossocial da criança/jovem, contudo, não existe isolada, mas antes em constante relação com os sistemas que a rodeiam e que auxiliam na adaptação às transições normativas e não normativas que ocorrem durante o ciclo vital da família (Fonseca, 2009). Assim, o contexto escolar assume uma importância fulcral na vida das crianças (Gregorio, 2003). Em conjunto, formam os sistemas de socialização fundamentais nas suas vidas, permitindo a formação da identidade e constituindo-se como as plataformas de lançamento para a vida adulta, ou seja, desempenham funções complementares (Aparicio, 2004, *cit in* Ochoa & Ferrer, 2009; Tancredi & Reali, 1999). Como tal, as suas acções devem seguir a mesma direcção, prossequindo objectivos comuns ao longo do processo educativo (Gregorio, 2003). Embora tradicionalmente a relação entre pais/professores seja escassa e fundamentalmente associada aos problemas de comportamento e rendimento das crianças (Ochoa & Ferrer, 2009), são reconhecidos os benefícios para todos os envolvidos no processo educativo de um estreitamento das relações entre estas duas instâncias (Ochoa & Ferrer, 2009; Tancredi & Reali, 1999). Assim, a participação da família na escola está associada a um incremento no rendimento académico, a uma melhor adaptação escolar (Bastiani, 1996, *cit in* Ochoa & Ferrer, 2009; Epstein, 1992, 1995, *cit in* Ochoa & Ferrer, 2009), favorecendo, igualmente, as competências interpessoais e o comportamento das crianças e jovens, quer no contexto escolar, quer em casa (Ochoa & Ferrer, 2009). A escola exerce, a par da família, uma função socializadora que facilita a integração dos membros da comunidade nos grupos sociais em que vivem (Ochoa & Ferrer, 2009). Enquanto na família prevalece um estilo de educação informal, a escola constitui-se como o local onde tem lugar a educação formal, com base num processo de ensino - aprendizagem entre professor e aluno (Pinto, 1996, *cit in* Ochoa & Ferrer, 2009). Contudo, esta relação é condicionada pela educação recebida pela família, principalmente porque, por um lado, os valores transmitidos na família pressupõem uma continuidade ou descontinuidade entre a cultura familiar e escolar e, por outro, porque os pais criam um clima favorável ou desfavorável para que a aprendizagem tenha lugar (Villas-Boas, 2001, *cit in* Ochoa & Ferrer, 2009).

Assim, esta confluência no objectivo da escola e da família necessita de um grau de consenso sobre o que é mais adequado para o desenvolvimento integral das crianças. A escola deve ter como objectivo o apoio e potenciação da acção educativa das famílias e, por sua vez, a família deve procurar envolver-se no projecto educativo dos seus filhos. Desta forma, incrementa-se uma atitude positiva dos alunos em relação à educação formal, para além de um aumento nos níveis de satisfação com a escola e com as relações interpessoais estabelecidas nesse contexto (Martínez - González, 1996, *cit in* Ochoa & Ferrer, 2009). O estreitamento de relações entre estes dois contextos propicia, igualmente, um melhor conhecimento sobre as crianças e jovens, no sentido em que é prestada mais atenção aos seus comportamentos e atitudes, destacando-se a sua importância na detecção atempada e partilhada com a respectiva família, de problemas manifestados pelos alunos. Desta forma, o estabelecimento de espaços comuns entre pais e professores para enfrentar estas questões, pode revestir-se de elevada utilidade, permitindo colocar em prática estratégias de intervenção para eliminar estas dificuldades

conjuntamente (Notó & Dolors, 2002, *cit in* Ochoa & Ferrer, 2009) e proporcionar uma melhor qualidade de vida aos alunos. Contudo, os pais devem considerar a escola como uma fonte de ajuda à formação dos filhos e não como algo que os substitui (Ochoa & Ferrer, 2009).

Para além disso, outras variáveis podem condicionar a colaboração entre pais e escola. Assim, García & Rosel (2001, *cit in* Ochoa & Ferrer, 2009) consideram que as características sócio estruturais da família podem ser facilitadoras ou não de um melhor rendimento académico por parte dos seus filhos, bem como o estilo educativo e o ambiente familiar. Há, portanto, famílias que dão importância aos estudos, acompanhando o desenvolvimento das crianças em termos académicos, mas outras há em que a escola e educação profissional são entendidas como não significativas (Martínez, 2003), o que em nada favorece a motivação académica das crianças (Fuligni, 2001, *cit in* Ochoa & Ferrer, 2009).

Para além das questões relacionadas com o rendimento académico que, efectivamente, se revestem de particular importância, especialmente quando falamos de famílias multiproblemáticas, existem outros efeitos da implicação parental no contexto escolar. Como tal, a participação dos mesmos traz benefícios para todos os intervenientes (Oliva & Palacios, 1998, *cit in* Ochoa & Ferrer, 2009; Sánchez & Romero, 1997, *cit in* García Bacete, 2003). Assim, há maior probabilidade de os alunos progredirem favoravelmente em termos de rendimento académico, de apresentarem menos condutas desviantes e mais competências no relacionamento interpessoal, auto-estima mais elevada e, consequentemente, atitudes mais positivas face à escola e actividades com ela relacionadas, diminuindo o absentismo/abandono escolar e a probabilidade de necessitar de apoio de programas de ensino especial. Do ponto de vista dos pais, verifica-se uma atitude mais positiva face à escola e seus profissionais, aumentando a compreensão dos mesmos sobre os programas, objectivos e funcionamento escolares, assim como, os contactos estabelecidos entre a família e a escola. Consequentemente, há um incremento da auto-valorização, auto-confiança e auto-eficácia do seu papel de educadores, com efeitos positivos no desenvolvimento de competências parentais. Por fim, as implicações para os professores relacionam-se com uma maior dedicação, compromisso e competência no exercício da sua actividade profissional, apresentando um aumento da satisfação com a actividade e a adopção de uma pedagogia mais centrada na criança/jovem. Para além disso, verifica-se um maior reconhecimento da importância das competências interpessoais e educativas por parte dos progenitores.

Em geral, professores e pais tendem a mostrar-se satisfeitos com as relações entre ambos, demonstrando uma atitude favorável à sua participação conjunta na educação das crianças e jovens (Sánchez & Romero, 1997, *cit in* Ochoa & Ferrer, 2009), mas nem sempre estas crenças se coadunam com a realidade educativa que vivenciamos (Ochoa & Ferrer, 2009). Parece, portanto, que apesar de as intenções serem positivas, as relações entre ambos nem sempre são as mais desejáveis (García-Bacete, 2003), porque existem determinados obstáculos (Terrón, Alfonso & Díez, 1999, *cit in* Ochoa & Ferrer, 2009), como a ausência de um clima de confiança, o que condiciona o estabelecimento de uma comunicação efectiva e positiva entre ambos (essencialmente porque os encontros acontecem devido a acontecimentos problemáticos e/ou por questões de avaliação), falta de tempo e de disponibilidade, assim como ineficácia dos canais comunicacionais entre ambos. Por outro lado, professores e pais têm expectativas e perspectivas diferentes sobre a sua relação. Os primeiros preferem que os pais participem nas actividades complementares e extracurriculares, enquanto os segundos se vêm com competências para contribuir, de forma mais efectiva, para o bom funcionamento da escola (García-Bacete, 2003).

Num estudo realizado por Tancredi & Reali (1999), com o objectivo de conhecer a perspectiva dos professores sobre as famílias dos seus alunos, as visões dos professores sugerem um certo desconhecimento das características das famílias e uma imagem estereotipada das mesmas, prevalecendo conotações negativas e preconceitos, sobretudo no que diz respeito ao relacionamento social e afectivo entre os membros da família e vizinhança (Tancredi & Reali, 1999). Assim, as famílias dos seus alunos são maioritariamente provenientes de famílias de casais separados, com nível socioeconómico modesto, onde predomina o desemprego e uma série de problemas vivenciados pelos filhos, directa ou indirectamente. Apenas uma pequena parcela dos alunos é vista como pertencente a famílias tradicionais, do tipo nuclear, com pais atenciosos e responsivos às solicitações da escola. Para a maioria dos professores, as famílias levam os filhos para a escola como forma de evitar que os mesmos fiquem na rua e entregues a si próprios, já que os pais trabalham e não têm com quem os deixar e como uma forma deles próprios se “*libertarem*” das crianças. Acresce o facto de, na maior parte dos casos, sentirem que os progenitores não se interessam pelas actividades escolares dos filhos. Tal pode ser explicado pelo facto de grande parte dos professores estabelecer interações com as famílias tendo por base crenças e valores que as colocam numa posição de inferioridade. Desta forma, a falta de abertura para uma aproximação verdadeira pode dar às famílias a impressão de que suas opiniões e seus conhecimentos são indesejados e não valorizados, o que tende a afastá-las (Jasis, 2000, *cit in* Tancredi & Reali, 1999) e daí surge a visão de “*desinteressados e incompetentes*” que os profissionais têm a seu respeito (Miceli, 2000, *cit in* Tancredi & Reali, 1999). Em menor frequência, alguns professores referiram que existem famílias que consideram o contexto escolar importante, fonte de socialização e aprendizagem. Assim, os professores apresentam uma tendência para culpabilizar as famílias pelo fracasso escolar dos filhos, decorrente da pobreza, baixos níveis educacionais e desestruturação das mesmas (Campos, 1995, *cit in* Ribeiro & Andrade, 2006), vendo-as como ineficientes na transmissão de concepções do mundo de forma adequada às crianças (Andrade, 1986, *cit in* Ribeiro & Andrade, 2006). O professor estabelece com as famílias, em geral, formas de interacção assimétricas, esporádicas e devido a acontecimentos pontuais (Tancredi & Reali, 1999; Epstein, 1994, *cit in* Tancredi & Reali, 1999), não tendo, muitas vezes, noção da importância de estabelecer com as famílias dos seus alunos interacções de natureza mais próxima, que lhes permitam conhecer melhor quem são, o que esperam da escola e como podem participar mais activamente do processo escolar dos filhos (Tancredi & Reali, 1999).

Os resultados desta pesquisa levam-nos a pensar que pouco ainda tem sido feito, no campo da formação de professores, para conhecer como eles efectivamente constroem as suas concepções, pensam e agem e para, simultaneamente, lhes oferecer condições para que (re) construam imagens mais realistas e menos preconceituosas a respeito das famílias dos seus alunos.

Dada a complexidade do relacionamento escola - família e a especificidade de cada contexto, não é possível estabelecer regras gerais para a implementação de novos modos de comunicação, estabelecer um modelo único de interacção ou definir um único padrão de papel parental em relação às questões escolares. Como tal, deve ser tratada no âmbito de cada realidade específica. As diferenças, que tornam cada família e cada escola unidades idiossincráticas, devem ser consideradas como casos particulares e, ao serem compreendidos dessa forma, possibilitam o atingir do objectivo que têm em comum e que se prende com uma melhor qualidade da aprendizagem escolar dos alunos (Tancredi & Reali, 1999).

Assim, quando escola e família têm uma linguagem comum e adoptam uma postura colaborativa, é possível que as crianças consigam ter uma aprendizagem mais significativa, um percurso académico mais tranquilo e um desenvolvimento intelectual e emocional mais harmonioso, pelo que a questão do relacionamento entre estas duas entidades socializadoras não deve ser desprezada (Tancredi & Reali, 1999).

De facto, a escola não só assume um importante papel na promoção da qualidade de vida das crianças e jovens como também na sua protecção em situações mais complexas, ou seja, na promoção e protecção das crianças e jovens em risco, dado tratar-se de uma instituição com competência em matéria de infância e juventude, tal como refere a Lei de Promoção e Protecção de crianças e jovens em perigo (Lei 147/99 de 1 de Setembro). Efectivamente, trata-se de uma entidade privilegiada na prevenção primária e o lugar onde precocemente se podem detectar indicadores de risco e perigo. Os estabelecimentos de ensino, assim como outras entidades com competência a este nível, devem proceder à avaliação das situações sinalizadas, proporcionando a protecção compatível com as suas atribuições, dando conhecimento da situação às comissões de protecção de crianças e jovens, sempre que entendam que a sua intervenção não é adequada ou suficiente para remover o perigo (Artigo 66º Lei 147/99 de 1 de Setembro). Face ao exposto, não admira que, nos últimos anos, os relatórios anuais de avaliação da actividade das CPCJ evidenciem os estabelecimentos de ensino como um dos principais sinalizadores de crianças e jovens em perigo (22,3% no ano de 2009), constituindo o absentismo, abandono e insucesso escolar uma problemática dominante nos processos de promoção e protecção acompanhados (14% no ano de 2009). Neste quadro, torna-se indispensável o papel do professor, como mediador e elemento de referência da família e da criança, no sentido da promoção de um acompanhamento e intervenção articulada, colaborativa e co-constructiva, de forma a procurar colmatar as dificuldades/necessidades manifestadas pelas crianças, jovens e suas famílias.

OBJECTIVOS

Como é amplamente referido na literatura, as famílias multiproblemáticas caracterizam-se por viver num “*emaranhado espectacular de problemas*” (Sousa, 2005a pp. 13) e tal tem repercussões em todos os membros do sistema familiar, em particular as crianças que evidenciam, para além de outras dificuldades, problemas no contexto escolar. Neste sentido, este estudo exploratório tem como objectivo geral proceder à identificação de áreas problemáticas ao nível das famílias e suas crianças, procurando perceber se as mesmas poderão ser caracterizadas como famílias multiproblemáticas e qual o papel que o contexto escolar poderá ter na intervenção, acompanhamento e resolução das dificuldades manifestadas. Em última análise, o presente estudo pretende alargar a compreensão e o foco de análise na investigação sobre as famílias multiproblemáticas, procurando perceber o ponto de vista e o papel do contexto escolar, e dos professores em particular, sobre esta realidade crescente. Mais especificamente, pretende-se:

- a. Perceber qual a percepção que professores do primeiro ciclo do ensino básico e secundário têm das mudanças na estrutura e nas dinâmicas familiares a partir da sua experiência de contacto com as famílias e com os seus alunos ao longo do seu percurso profissional;

- b. Averiguar qual a percepção destes profissionais sobre as dificuldades e problemas que as famílias enfrentam na actualidade e quais as repercussões/consequências dos mesmos nas crianças, na sua aprendizagem e comportamento;
- c. Perceber quais são as implicações que estas alterações têm tido no contexto escolar e no desempenho do seu papel de professores;
- d. Verificar se as características atribuídas pelos professores às famílias permitem caracterizá-las como famílias multiproblemáticas;
- e. Explorar quais são as maiores dificuldades e/ou desafios que estes profissionais enfrentam ao se confrontarem com crianças/jovens que vivem no seio de famílias mais problemáticas, bem como quais as estratégias por eles utilizadas para lidar com esses alunos e suas famílias;
- f. Explorar o papel que os professores consideram que a escola, como contexto, o processo de escolarização e eles próprios, enquanto profissionais, podem ter no trabalho e acompanhamento destas crianças/jovens e respectivas famílias;
- g. Comparar a percepção dos profissionais sobre estas famílias e crianças em função das características socioeconómicas do meio onde se encontram inseridas as escolas em que trabalham (favorecido vs. desfavorecido) e dos níveis de ensino em que leccionam (primeiro ciclo do ensino básico vs. secundário).

MÉTODO

Amostra

Este estudo envolve quatro subamostras de professores que foram seleccionadas utilizando um método de amostragem não probabilística, por conveniência e do tipo bola de neve. Desta forma, os sujeitos foram sendo escolhidos à medida que iam aparecendo, consoante as características pretendidas, sendo perguntado à pessoa se estava interessada em participar na investigação e se conhecia alguém com as mesmas características. Assim, essa pessoa recomendava outra e esta mencionava mais uma, criando-se uma bola de neve até à obtenção do número de sujeitos pretendido para a constituição da amostra.

A amostra é, então, constituída por professores do primeiro ciclo do ensino básico e do ensino secundário, que leccionam em meios considerados favorecidos e desfavorecidos do concelho de Guimarães, distribuídos por quatro grupos distintos: 1) professores do primeiro ciclo do ensino básico que leccionam em meios sociais desfavorecidos (PPD); 2) professores do secundário que leccionam em meios sociais desfavorecidos (PSD); 3) professores do primeiro ciclo do ensino básico que leccionam em contextos sociais favorecidos (PPF); 4) professores do secundário que leccionam em contextos sociais favorecidos (PSF).

A aferição do critério de meio (des) favorecido foi feita tendo por base a validação efectuada por vinte juízes independentes (ver anexo a), todos eles naturais e residentes no Concelho de Guimarães e, como tal, possuidores de um conhecimento contextual da realidade. Foi-lhes, então, pedido para classificarem as escolas onde leccionam os sujeitos da amostra, como inseridas em meios sociais favorecidos ou meios sociais desfavorecidos, sendo que a percentagem de acordo entre juízes no que diz respeito às escolas do primeiro ciclo do ensino básico foi de 100% e de 85% em relação às escolas secundárias do Concelho.

Quadro 1. Distribuição da amostra pela localização da escola e nível de ensino

		LOCALIZAÇÃO DA ESCOLA	
		Meio favorecido	Meio desfavorecido
NÍVEL DE ENSINO	1º Ciclo	6	6
	Secundário	8	8

Para além dos critérios de selecção da amostra acima enunciados, foram ainda definidos os seguintes:

- i) Os professores possuírem um mínimo de experiência profissional de quinze anos, no sentido de serem detentores de um conjunto de experiências e de informações mais consubstanciado e fundamentado;
- ii) Os professores estarem em situação de efectivos numa mesma escola com as características pretendidas há, pelo menos, oito anos, de forma que os seus relatos se relacionem com a experiência vivida nesse mesmo contexto (favorecido ou desfavorecido).

Instrumento de recolha de dados e procedimento

No que se refere ao procedimento utilizado, os dados foram recolhidos a partir de uma entrevista semi-estruturada construída para o efeito e que incidia em sete questões (ver anexo b) directamente relacionadas com os objectivos específicos da investigação, centradas nos seguintes aspectos: percepções dos professores sobre as mudanças na estrutura e dinâmicas familiares; percepções das dificuldades e problemas enfrentados pelas famílias na actualidade e quais as repercussões destes nas crianças; compreensão das implicações de tais alterações no contexto escolar e no desempenho profissional dos professores; averiguar se a forma como os professores caracterizam as famílias nos permite caracterizá-las como famílias multiproblemáticas; exploração das dificuldades e desafios enfrentados pelos mesmos no confronto com as famílias e crianças mais problemáticas e quais as estratégias por eles utilizadas para as colmatar; percepções dos professores sobre o papel da escola e deles próprios no acompanhamento destas situações problemáticas e exemplificação de casos paradigmáticos de uma família muito problemática no decurso da sua experiência profissional. A divisão da amostra em grupos diferenciados teve como intuito último comparar todas estas percepções e experiências partilhadas pelos professores, em função do meio em que se encontram inseridas as escolas e os níveis de ensino.

As entrevistas foram realizadas nos domicílios dos professores seleccionados para o efeito e que acederam ao pedido de participação, depois de efectuada a explicitação do propósito geral da investigação. As entrevistas foram gravadas, transcritas e, posteriormente, submetidas a análise de conteúdo.

RESULTADOS

Neste estudo, optou-se pela utilização da técnica de análise de conteúdo mista. Desta forma, recorreu-se ao método indutivo no sentido de efectuar uma categorização, a partir das respostas dos sujeitos, o mais próximo e fiel possível das respostas dos professores, dado não existir um referencial teórico consistente relativamente a este foco de análise. Simultaneamente, utilizou-se o método dedutivo, ou seja, foram definidas categorias à partida, tendo por base a definição operacional de famílias multiproblemáticas realizada por Cancrini, Gregorio e

Nocerino (1997, pp. 52, 53) no sentido de procurar verificar se as características atribuídas pelos entrevistados às famílias nos permitiam caracterizá-las como famílias multiproblemáticas.

De seguida, será apresentada a categorização final decorrente da análise de conteúdo efectuada, a descrição de cada categoria e dos resultados encontrados (ver anexo c), tendo como referência os objectivos específicos do presente trabalho e as diferentes questões da entrevista semi-estruturada. Convém salientar que, ao atentarmos nos valores patentes nos diferentes quadros que serão apresentados, devemos ter em consideração que eles resultam da soma dos valores por categoria e subcategoria, resultantes da análise das unidades de registo com significado dos entrevistados (i.e. correspondente a cada frase ou produção com sentido), o que significa que um sujeito pode ter mais do que uma unidade de registo por categoria.

Percepções dos professores sobre as mudanças na estrutura e dinâmicas familiares

A análise dos dados relativamente à primeira questão da entrevista, relacionada com as percepções dos professores a partir das suas experiências ao longo do percurso profissional, sobre as mudanças positivas e negativas na estrutura e nas dinâmicas familiares, resultou na definição de *11 categorias*, que podem ser visualizadas no quadro 2, bem como os valores encontrados para os diferentes grupos que compõem a amostra em estudo. Para além disso, como se pode verificar no quadro 2, as respostas dos sujeitos entrevistados distribuem-se por três dimensões: familiar, profissional e económica; escolar; e social e cultural.

Quadro 2. Categorização das mudanças na estrutura e dinâmicas familiares

DIMENSÃO	CATEGORIAS	Mudanças	PPD (n=6)	PPF (n=6)	PSD (n=8)	PSF (n=8)
Familiar, Profissional e Económica	Condições de vida e gestão de rendimentos	<i>Positivas</i>	2	1	1	0
		<i>Negativas</i>	0	1	1	0
	Interação parental e práticas educativas	<i>Positivas</i>	4	2	2	0
		<i>Negativas</i>	16	8	24	18
	Estrutura e papéis familiares	<i>Positivas</i>	2	1	3	0
		<i>Negativas</i>	15	11	13	8
	Habilitações literárias dos pais	<i>Positivas</i>	4	0	0	0
		<i>Negativas</i>	0	0	0	0
	Trabalho	<i>Positivas</i>	0	0	0	0
		<i>Negativas</i>	2	1	1	3
Escolar	Finalidades da Escolarização	<i>Positivas</i>	1	2	4	0
		<i>Negativas</i>	0	0	0	1
	Envolvimento familiar na vida escolar	<i>Positivas</i>	6	4	10	3
		<i>Negativas</i>	4	4	5	3
	Percepções da família sobre escola e papel do professor	<i>Positivas</i>	0	0	0	0
		<i>Negativas</i>	4	2	5	2
	Relações entre pais e escola/professor	<i>Positivas</i>	2	0	7	2
		<i>Negativas</i>	2	1	5	1
Social e Cultural	Características da Sociedade	<i>Positivas</i>	1	0	2	0
		<i>Negativas</i>	0	1	0	1
	Contexto social da família	<i>Positivas</i>	0	0	0	0
		<i>Negativas</i>	0	1	1	1

PPD – professores do primeiro ciclo, meio desfavorecido; PPF – primeiro ciclo, meio favorecido; PSD – professores ensino secundário, meio desfavorecido; PSF – professores ensino secundário, meio favorecido

Condições de vida e gestão de rendimentos

Nesta primeira categoria, incluem-se todas as produções dos sujeitos que se referem à evolução verificada nas condições materiais de vida, nomeadamente as características físicas e de higiene das habitações das famílias, assim como as referências dos sujeitos em relação à forma como são geridos e priorizados os rendimentos.

Ressalta do quadro 2 que as mudanças a este nível são, essencialmente, positivas. Na perspectiva dos professores existem, actualmente, melhores condições de habitabilidade (“...agora vivem em casas com boas condições”) mas, por

outro, salientam-se algumas mudanças negativas em termos da gestão e priorização dos gastos (“*não há poupança nenhuma...*”). No que se refere às diferenças entre grupos, é de referir que as mudanças positivas são enfatizadas pelos professores do primeiro ciclo (n=3), sendo que os do secundário não dão grande relevo a esta categoria (PSD=1). Verifica-se, portanto, que os professores entrevistados não tendem a dar respostas consoante o enquadramento social das escolas onde leccionam.

Interacção parental e práticas educativas

Incluem-se nesta categoria todas as produções dos sujeitos referentes às atribuições da função parental, nomeadamente a prestação de cuidados básicos de higiene, alimentação, saúde e afecto, a evolução em termos de práticas educativas, como o acompanhamento e supervisão dos filhos, o modo de exercer autoridade, a forma como são encaradas e desempenhadas as funções parentais e por quem, a evolução presente nos padrões de interacção entre pais e filhos, nomeadamente a capacidade de estabelecer vínculos afectivos e relacionais, assim como a evolução de alguns hábitos e rotinas familiares.

Tendo em conta os valores presentes no quadro 2, pode-se dizer que os professores consideram, na sua grande maioria, que houve uma evolução bastante negativa (n=66). Salientam, assim, que os pais cada vez mais se demitem das suas funções parentais (“...esquecem que o seu papel também é de educadores e de ajuda aos filhos”), delegando-as a outras pessoas e entidades (nomeadamente a escola), o que conduz a uma ausência de figuras de referência (“...novas autoridades com quem se divide a responsabilidade da educação”) e à valorização dos aspectos materiais como forma de procurar compensar os filhos pelo incumprimento do seu papel enquanto pais (“...os pais como não passam tempo nenhum de jeito com os filhos, tentam compensá-los com presentes”). Os entrevistados fazem, igualmente, referência às mudanças negativas em termos da prestação de cuidados básicos, embora se saliente algumas mudanças positivas, segundo a perspectiva dos professores do primeiro ciclo do ensino básico que leccionam em meios sociais desfavorecidos (PPD=4), em termos de alimentação e higiene. Apesar de em todos os grupos da amostra serem evidentes as percepções de mudanças negativas em termos de interacção familiar, devido à falta de tempo e disponibilidade dos pais (“...é como se vivessem debaixo do mesmo tecto sem se conhecerem”), os grupos de professores do primeiro ciclo do ensino básico que leccionam em meios sociais favorecidos (PPF) e de professores do ensino secundário que leccionam em meios sociais desfavorecidos (PSD) salientam modificações positivas (n=3), nomeadamente a maior abertura para o diálogo existente actualmente no seio familiar (“Há uma clara abertura do diálogo em relação ao que era no passado...”). No que diz respeito às diferenças entre grupos, tendo em consideração o ciclo de escolaridade, pode-se dizer que são os professores do ensino secundário que mais mudanças negativas relatam (n=42) e, de acordo com o enquadramento social das escolas, enfatizam-se as mudanças negativas mencionadas pelo contexto desfavorecido (n=40) (“...assiste-se a uma fragilização dos elos familiares...a uma falta de afectos...”). O grupo que menos enfatiza as modificações ao nível da interacção parental e práticas educativas é o PPF, havendo referência a apenas 8 unidades de registo nas produções dos sujeitos e o único que não refere mudanças positivas é o grupo de professores do ensino secundário que leccionam em meios sociais favorecidos (PSF), conforme se pode ver no quadro 2.

Estrutura e papéis familiares

Estão incluídas nesta categoria todas as produções dos sujeitos referentes às alterações na estrutura e papéis no seio familiar, nomeadamente a existência de novas configurações familiares, as modificações no papel da figura

feminina, a evolução na forma como se transmitem os princípios e valores morais, bem como a evolução verificada em termos da forma como são constituídas as famílias, nomeadamente o número de filhos e, ainda, a evolução do papel da família alargada na educação, vida familiar e social.

No seguimento da categoria anterior, também aqui as modificações referidas pelos entrevistados remetem, no geral, para aspectos negativos, uma vez que há referência a 47 produções dos sujeitos, em comparação com os aspectos positivos (n=6). Os professores de todos os grupos da amostra salientam a evolução negativa do conceito de família, associada às modificações na postura em relação ao casamento e divórcio, que conduzem a alterações na forma como são constituídas as famílias na actualidade, ou seja, segundo eles, assiste-se a uma desagregação familiar (“há uma desagregação familiar evidente”) e a uma progressiva perda dos valores e princípios da família tradicional (“cada vez mais subversão das regras e dos valores...são quase inexistentes...”; “Os valores da família têm desaparecido...”). Em relação ao papel da figura feminina, ao número de filhos das famílias e ao suporte da família alargada, a evolução e mudanças verificadas pelos professores dividem-se em aspectos positivos e negativos. Em termos positivos, a figura feminina assume cada vez mais um papel central na família, no entanto, presencia-se uma sobrecarga materna, em muito devido aos divórcios e consequente monoparentalidade (“existência de cada vez mais mulheres a chefiar as famílias”). A diminuição do número de filhos é evidente nas famílias actuais, pelo que as famílias não são tão numerosas. Se, por um lado, tal faz diminuir a sobrecarga parental e as despesas económicas, por outro, tem custos ao nível das taxas de natalidade. Assiste-se, ainda, segundo os entrevistados, a uma fragilização e degradação do papel da família alargada, em particular dos avós, dado que se verifica uma inserção destes até mais tarde no mercado de trabalho tendo, portanto, menos disponibilidade para tomar conta dos netos (“a circunstância de os avós por terem entrado no mercado de trabalho...terem deixado de tomar conta das crianças...”). Ainda assim, há professores que fazem referência a aspectos positivos (PSD=2), nomeadamente aos familiares que assumem as responsabilidades pelas crianças, dado que muitos pais se demitem da função parental. Comparando todos os grupos da amostra, conclui-se que os professores que leccionam em meios favorecidos (em particular do ensino secundário) dão menos importância a todos os aspectos inerentes a esta categoria.

Habilitações literárias dos pais

Incluem-se nesta categoria todas as produções dos sujeitos que dizem respeito à evolução do nível de instrução dos progenitores que, segundo os entrevistados, é positiva (“...há hoje em dia uma melhor escolarização dos pais”). No entanto, e como se pode notar no quadro 2, trata-se de um aspecto pouco mencionado pelos entrevistados, uma vez que apenas o grupo PPD (n=4) faz referência a um aumento crescente da escolarização por parte dos progenitores das famílias.

Trabalho

Incluem-se nesta categoria as frases referentes à evolução do papel da mulher no mercado de trabalho que, segundo os professores da totalidade dos grupos, se associa a aspectos negativos. Estes salientam o facto de, na actualidade, ambos os progenitores possuírem uma vida profissional activa e, como tal, menos disponibilidade e tempo para se centrarem na educação e no percurso escolar dos filhos, com prejuízos evidentes nos mesmos e nas vivências familiares (“ambos os membros do casal trabalham”; “...resta ainda menos tempo para estar em família”).

Finalidades da escolarização

Estão incluídas nesta categoria todas as frases dos sujeitos que dizem respeito às mudanças nos objectivos inerentes ao processo de aprendizagem e obtenção de conhecimentos, nomeadamente a inserção no mercado de trabalho e a preparação para um futuro melhor.

No que diz respeito a esta categoria, presencia-se a existência de 7 referências dos professores dos diferentes grupos a mudanças positivas e, apenas uma referência a negativas, pelo que se pode dizer que predominam as primeiras. Consideram, assim, que na actualidade a escolarização tem como objectivo central a preparação para o desenvolvimento de uma carreira profissional, assim como um meio de garantir um futuro mais satisfatório e independente (“vêm à escola para se educarem, instruírem e tentarem obter um melhor futuro”). Pelo contrário, verificam que, antigamente, os objectivos passavam por cumprir apenas a escolaridade obrigatória, no sentido de iniciar actividade profissional o mais rápido possível, muitas vezes para prestar auxílio económico à família (“raramente iam à escola e só se interessavam que os filhos acabassem a escolaridade obrigatória...para poderem trabalhar e ajudar os pais”). Há, apenas, uma referência a mudanças negativas (PSF), que se relacionam com o facto de as finalidades referidas anteriormente serem de difícil implementação na sociedade actual pautada pela crise, gerando frustrações, descrédito, que conduzem a uma alteração dos objectivos inicialmente delineados. Efectivamente, o grupo que mais se destaca nesta categoria é o PSD (n=4).

Envolvimento familiar na vida escolar

Esta categoria relaciona-se com todas as frases dos sujeitos que se referem às mudanças na participação dos progenitores na vida escolar dos filhos, nomeadamente o investimento na educação/formação e o papel parental nas decisões escolares.

Verifica-se, neste caso particular, alguma inconsistência nas respostas, presentes no quadro 2, embora predominem as referências a alterações positivas (n=23), em comparação com as negativas (n=16). Assim, a maior parte dos sujeitos considera que actualmente há um maior envolvimento e investimento da família no percurso escolar dos filhos, preocupando-se com a sua formação e o seu futuro. Para além disso, procuram ter um papel activo em contexto escolar, participando nas decisões que são tomadas neste contexto (“Há claramente um maior envolvimento dos pais na vida escolar das suas crianças...”; “cada vez mais presentes através dos movimentos associativos”). No entanto, outros professores (ou até os mesmos), salientam precisamente o inverso, (“só vão à escola quando os filhos estão em risco de retenção ou quando há um processo disciplinar”) até porque consideram que é difícil generalizar, dependendo de cada família e progenitores. Assume especial destaque nesta categoria o grupo PSD, sendo aquele que mais mudanças positivas (n=10) e negativas enfatiza.

Percepções da família sobre escola e papel do professor

Incluem-se nesta categoria todas as produções dos sujeitos que dizem respeito às transformações verificadas nas percepções das famílias acerca da escola e do papel do professor, nomeadamente o dever de instruir, mas também de educar, bem como de promover afecto e equilíbrio emocional.

Da análise dos valores a que chegamos, facilmente se percebe a elevada concordância nas respostas dos professores dos diferentes grupos da amostra, que salientam exclusivamente modificações negativas neste contexto, com especial relevo para os grupos de professores que leccionam em contextos desfavorecidos (n=9), em comparação com os demais (n=4). De facto, considera-se que as famílias apresentam percepções erróneas

sobre o papel do professor e do contexto escolar pois delegam a estas funções que não são da sua competência (“...muitas famílias demitem-se do papel de educar porque esperam que seja a escola a fazê-lo, a resolver esse problema...”).

Relação entre pais e escola/professor

Nesta categoria estão espelhadas todas as frases dos sujeitos referentes à evolução das características inerentes ao relacionamento entre os pais e os professores/escola, nomeadamente os conflitos e aspectos positivos (como a cooperação) bem como os benefícios existentes no estreitamento de relações.

Os professores entrevistados referem quer mudanças positivas, quer negativas, não havendo um padrão consistente de respostas. Assim, em todos os grupos são mencionadas as relações conflituosas entre pais e escola/professor, sendo que, segundo os mesmos, os pais não facilitam o estreitamento de relações, têm atitudes de culpabilização do contexto escolar pelos problemas manifestados pelos filhos, não sendo, muitas vezes, sensíveis aos benefícios da promoção de uma relação salutar entre ambos (“as famílias desautorizam os professores...muitas vezes vão à escola só para discutir com eles”; “Há uns anos atrás sentia-se uma maior cooperação entre as famílias e a escola...”). Por outro lado, verificam-se 8 produções dos inquiridos relacionados com uma evolução positiva no que diz respeito à cooperação dos progenitores, em comparação com anos anteriores (“...pais procuram ajudar os docentes na resolução de eventuais problemas, contribuindo para o sucesso educativo”). Em termos de comparação entre grupos, pode-se dizer que o PPF é aquele que menos enfatiza esta categoria (n=1), contrariamente ao grupo PSD que se refere a esta categoria com maior relevância (n=12).

Características da sociedade

Encontram-se aqui todas as produções dos sujeitos que estão associadas às características da sociedade actual, nomeadamente a sua evolução/modernização ao longo dos tempos, com repercussões nas dinâmicas familiares.

Tendo em conta os valores apresentados, é evidente que, segundo os professores, a modernização e o progresso que caracterizam a sociedade de hoje em dia é positiva, no entanto, acarreta, igualmente, aspectos negativos, nomeadamente o facto de se tratar de uma sociedade de consumo, capitalista.

Em termos de diferenças entre grupos, enfatiza-se que os professores que leccionam em contextos favorecidos evidenciam as mudanças negativas (“a educação e formação do indivíduo estão hoje em grande parte determinadas pelo sistema capitalista e pela ciência...define o tipo ideal de escola, pais, alunos, filhos”), enquanto aqueles que dão aulas em contextos desfavorecidos referem modificações positivas nas características da social actual (“a sociedade caminha lado a lado com o progresso”).

Contexto social da família

Nesta categoria, incluem-se as produções dos sujeitos que remetem para as modificações em termos das características da rede social informal dos filhos/famílias.

Efectivamente, da análise dos valores presentes no quadro 2, salienta-se a referência por parte dos professores a alterações negativas, nomeadamente o facto de haver uma crescente vulnerabilidade social (n=3) e influências negativas por parte do contexto social (“...há uma grande vulnerabilidade social...”; “...más influências das mudanças no contexto social exterior à família”), sendo o grupo PPD o único que não faz referência a esta categoria de mudanças.

Problemas/dificuldades identificadas nas famílias da actualidade

Relativamente à questão sobre as principais dificuldades e problemas que as famílias dos alunos enfrentam na actualidade, a análise dos dados conduziu à definição de 8 *categorias*. No quadro 3 podemos ver as diferentes categorias, os valores encontrados para os diferentes grupos da amostra, assim como as diferentes dimensões em que incidem as respostas dos sujeitos: familiar; profissional, escolar e económica; e social e cultural.

Quadro 3. Categorização dos problemas/dificuldades nas famílias actuais

DIMENSÃO	CATEGORIAS	PPD (n=6)	PPF (n=6)	PSD (n=8)	PSF (n=8)
Familiar	Abuso de substâncias	0	1	0	2
	Violência Doméstica	0	0	1	2
	Défice de competências parentais	9	6	11	5
	Desintegração familiar	3	0	1	2
	Problemas de relacionamento interpessoal na família	6	2	4	4
Profissional, escolar e económica	Problemas económicos e financeiros	5	5	10	13
	Problemas no ambiente de aprendizagem no seio familiar	1	2	7	4
Social e cultural	Problemas do contexto social	1	1	3	6

PPD – professores do primeiro ciclo, meio desfavorecido; PPF – primeiro ciclo, meio favorecido; PSD – professores ensino secundário, meio desfavorecido;

PSF – professores ensino secundário, meio favorecido

Abuso de substâncias

Nesta categoria incluem-se todas as produções dos sujeitos que se referem aos problemas associados ao abuso de substâncias, tais como o álcool e drogas. Da análise dos dados conclui-se que são os grupos de professores das escolas situadas em meio favorecido os únicos que se referem aos problemas de alcoolismo e toxicodependência (n=3). Pelo contrário, os dois outros grupos não percebem estes problemas como algo presente nas famílias da actualidade. De facto, esta categoria tem uma expressão mínima, não parecendo constituir uma dificuldade para a maior parte dos professores.

Violência Doméstica

Nesta categoria encontramos todas as referências dos sujeitos associadas aos problemas de violência e maus tratos existentes no seio familiar. Neste caso, a menção a esta categoria de problemas é unicamente feita pelos professores que leccionam no ensino secundário, não havendo referência por parte dos professores do primeiro ciclo do ensino básico, pelo que, igualmente, não parece constituir um problema para grande parte dos entrevistados.

Défice de competências parentais

Nesta categoria incluem-se as produções dos sujeitos referentes às dificuldades e problemas enfrentados pelas famílias/pais no exercício da parentalidade (dificuldades no exercício da autoridade, ausência de figuras de referência e valores, demissão das funções parentais) e na prestação de cuidados básicos aos filhos.

Esta categoria reveste-se de elevada importância, dado tratar-se da segunda mais mencionada pelos diferentes grupos que constituem a amostra. De facto, as produções dos professores (n=31) sugerem ser esta uma das principais dificuldades enfrentadas pelas famílias dos seus alunos na actualidade, em particular os problemas relacionados com a demissão, por parte dos pais, das suas funções parentais e no exercício da autoridade (n=13) (“...existe falta de autoridade, permissividade...”; “...têm cada vez menos tempo para os filhos e delegam cada vez mais responsabilidades na escola e nos professores...”). Em termos das diferenças entre grupos, podemos dizer que os grupos de meios socioeconómicos desfavorecidos são os que mais mencionam tais dificuldades (n=20), em comparação com os

de meios favorecidos (n=11), ainda que sejam evidentes estas dificuldades ao longo de todos os grupos em análise.

Desintegração familiar

Nesta categoria incluem-se as frases dos sujeitos referentes aos problemas relacionados com as modificações na estrutura familiar, resultante dos divórcios/separações e consequente reconstituição familiar.

No que se refere a este aspecto, o olhar sobre os dados permite afirmar que apenas um grupo da amostra (PPF) não considera esta categoria de problemas como uma dificuldade dos seus alunos, enquanto nos restantes grupos é dada alguma relevância (PPD=3;PSF=2; PSD=1), embora não tão premente como outras categorias (“Desarmonia familiar e/ou conflitos relacionados com a desintegração da família.”).

Problemas de relacionamento interpessoal na família

Incluem-se aqui as produções dos sujeitos referentes às dificuldades de interacção e de estabelecimento de rotinas no seio familiar, bem como aos conflitos existentes entre os membros.

Os problemas a este nível são referenciados por todos os grupos, tratando-se, portanto, de dificuldades das famílias sentidas pelos professores na actualidade (“não há elos familiares...”; “...discutem por tudo e por nada ou raramente estão juntos”). De referir, no entanto, que a maior ênfase é dada pelo grupo de professores primários em meios desfavorecidos (n=6) e a menor, pelos professores do mesmo nível de ensino em meios favorecidos (n=2). Em relação aos grupos do ensino secundário, não são encontradas diferenças.

Problemas económicos e financeiros

Dentro desta categoria estão inseridos todas as situações problemáticas relacionadas com o desemprego, instabilidade laboral, baixos rendimentos do trabalho e consequente pobreza e endividamento.

Trata-se da categoria de problemas mais referenciada pelos professores (n=33), em especial os que se inserem nos grupos que leccionam no ensino secundário (PSD=10 e PSF=13). Dentro desta categoria, pode-se dizer que assume especial destaque a problemática do desemprego, havendo referência a 15 unidades de registo com significado (“...a instabilidade laboral, o desemprego, a impossibilidade de fazer face às despesas...”).

Problemas no ambiente de aprendizagem no seio familiar

Incluem-se nesta categoria todas as produções dos sujeitos referentes às dificuldades evidenciadas pelos progenitores na promoção de hábitos de estudo e de motivação para a aprendizagem dos filhos, a incapacidade por parte dos pais de projecção no futuro, a desvalorização da educação/aprendizagem como meio de preparação para o futuro, relacionadas com o baixo nível de instrução dos mesmos.

Tendo em conta o quadro 3, pode-se dizer, mais uma vez, que são os grupos de professores que leccionam no ensino secundário a preconizar a visibilidade destas dificuldades (n=11), em particular o grupo que se insere em meios sociais desfavorecidos (n=7) (“...não estão motivados para os benefícios da cultura e do saber.”; “...a escola não é olhada como um local de formação, nem como um meio de atingir o sucesso profissional.”). Quanto as restantes grupos, apenas referenciam as dificuldades dos pais dos seus alunos ao nível da projecção e antecipação do futuro (n=3).

Problemas do contexto social

Esta categoria descreve as dificuldades das famílias em aceder e valorizar a cultura, bem como os problemas relacionados com a ausência de suporte dos serviços sociais, nas suas diferentes vertentes.

No que diz respeito a estes problemas, novamente se salienta a perspectiva dos professores que leccionam no ensino secundário, assumindo especial relevância as respostas dos professores que leccionam em meios favorecidos (PSF=6) que, de facto, consideram que as famílias da actualidade desvalorizam completamente os bens culturais, (“...pensam mais no imediato do que no que a valorização cultural poderá trazer.”) embora ressalvem que tal também possa ocorrer por impossibilidades económicas de aceder aos mesmos, sendo também evidente para os mesmos as entraves colocadas às famílias para obtenção de apoios sociais (“...falta de apoio social.”; “...o acesso aos meios culturais nem sempre é fácil e é bastante caro.”).

Repercussões das dificuldades e problemas familiares nas crianças, na aprendizagem e comportamento em contexto escolar

No que se refere à terceira pergunta, sobre de que forma as dificuldades familiares se repercutem nas crianças nas diferentes áreas de vida, a análise de conteúdo efectuada levou ao estabelecimento de 5 categorias. No quadro seguinte, encontram-se as frequências para cada grupo constituinte da amostra, associadas às diferentes categorias.

Quadro 4. Categorias das implicações dos problemas familiares nas crianças/jovens

CATEGORIAS	PPD (n=6)	PPF (n=6)	PSD (n=8)	PSF (n=8)
Desequilíbrio emocional e afectivo	7	8	5	5
Problemas de comportamento	10	5	13	25
Ausência de expectativas e de projecção no futuro	4	1	4	7
Insucesso escolar / Abandono escolar	6	5	22	15
Papel atribuído à escola	2	0	4	1

PPD – professores do primeiro ciclo, meio desfavorecido; PPF – primeiro ciclo, meio favorecido; PSD – professores ensino secundário, meio desfavorecido; PSF – professores ensino secundário, meio favorecido

Desequilíbrio emocional e afectivo

Nesta categoria incluem-se todas as produções dos sujeitos que fazem referência às repercussões negativas das dificuldades familiares nas crianças, em termos emocionais e afectivos, nomeadamente a ansiedade, baixa auto-estima e carência afectiva.

Relativamente a esta categoria, salienta-se que todos os grupos referem impacto negativo das dificuldades vivenciadas no seio familiar na estabilidade emocional e afectiva das crianças/jovens, destacando-se os que leccionam no primeiro ciclo, independentemente do meio socioeconómico (n=15) (“...precária auto-estima...”; “crianças instáveis...”; “...demonstram ansiedade...”). Para além disso, o aspecto mais referido prende-se com níveis elevados de ansiedade e inquietude (n=6), sendo, ainda, de referir que os professores do ensino secundário não referem problemas ao nível da afectividade.

Problemas de comportamento

Incluem-se nesta categoria todas as frases dos sujeitos que se referem às repercussões nas crianças em termos de problemas comportamentais, nomeadamente os aspectos relacionados com a indisciplina e incumprimentos das normas e dos deveres, as faltas de educação e de respeito pela autoridade, as dificuldades de relacionamento

interpessoal, comportamentos violentos para com a comunidade escolar, assim como comportamentos anti-sociais.

Verifica-se, de facto, a preponderância destes problemas nas crianças/jovens com os quais os professores se confrontam, dado tratar-se da categoria de problemas mais referida pelos mesmos (n=53). Em termos da comparação entre grupos, os professores do ensino secundário que leccionam em meio favorecido, são aqueles que mais problemas de comportamento relatam (n=38), enfatizando os problemas de violência e agressividade em contexto escolar (n=6), assim como a existência de alunos que enveredam pela delinquência/marginalidade (n=10) (“...tomam-se agressivos...”; “...as regras são subvertidas e enveredam por caminhos da droga, dos roubos...”). Por outro lado, os professores do ensino primário não percebem tantas dificuldades a este nível (n=15), ainda que em maior número no caso dos meios desfavorecidos (PPD=10). Estes referem-se, em geral, a problemas relacionados com o cumprimento de regras e o respeito pela autoridade (“...não cumprem normas institucionais e sociais”), não fazendo referência às dificuldades sinalizadas pelos restantes grupos da amostra.

Ausência de expectativas e de projecção no futuro

Nesta categoria estão incluídas todas as produções dos sujeitos referentes às repercussões dos problemas familiares em termos das percepções dos filhos sobre os objectivos e benefícios da frequência escolar, sobre o estabelecimento de objectivos e as suas expectativas em relação ao futuro.

Os professores referem estes problemas (n=16), decorrentes das vivências familiares negativas, dos baixos níveis de instrução e de competências dos pais, conduzindo a muitos outros problemas evidenciados pelos menores em contexto escolar (“...expectativas em relação ao futuro quase nulas ou inadequadas à realidade...”; “...não compreendem a importância de irem para a escola”). O grupo PPF trata-se do único que quase não se confronta com estas dificuldades (n=1), bem patentes nos professores do primeiro ciclo de meios favorecidos (PSF=7).

Insucesso/abandono escolar

Incluem-se nesta categoria as consequências dos problemas familiares em termos de rendimento e frequência escolar e factores associados, nomeadamente as dificuldades de aprendizagem, a ausência de hábitos de estudo e de trabalho, dificuldades de atenção/concentração, desmotivação e fraca assiduidade.

Trata-se da segunda categoria de problemas evidenciados pelas crianças/jovens que os professores mais relevam, pelo que são evidentes as repercussões negativas a este respeito (“...não têm um rendimento satisfatório...”; “...desinteresse pelas actividades, desmotivação; “...nunca estudam...”). Dentro de todos os grupos, salienta-se o PSD, com frequências bastante expressivas (n=22), em contraponto com o grupo PPF, onde estas dificuldades não são tão notórias (n=5).

Papel atribuído à escola

Nesta categoria incluem-se todas as produções dos sujeitos referentes à forma como os filhos encaram a escola e o seu papel, decorrentes dos problemas vivenciados em contexto familiar.

Os professores referem que, a maior parte dos alunos, não assume o contexto escolar como um local de aprendizagem e instrução, mas antes como um espaço de lazer, de fuga face aos problemas vivenciados na família (“...encaram a escola como espaço de lazer, lúdico...”). Este aspecto é, de forma peculiar, enfatizado pelos professores do ensino básico e secundário de meios sociais desfavorecidos (PPD=2; PSD=4).

Características das famílias e dos filhos mais problemáticos com que lidam os professores

No que concerne a esta questão, em que se pedia aos inquiridos para caracterizarem as famílias mais problemáticas com que se confrontam no quotidiano profissional e seus filhos, a análise dos dados resultou em 13 categorias. No quadro 5, são visíveis essas mesmas categorias, as frequências dos diferentes grupos, bem como as dimensões sobre as quais se distribuem as respostas dos sujeitos: características da família e características dos filhos.

Quadro 5. Categorias das características das famílias e filhos mais problemáticos

DIMENSÃO	CATEGORIAS	PPD (n=6)	PPF (n=6)	PSD (n=8)	PSF (n=8)
Características da família	Transversalidade nas classes sociais	1	1	3	3
	Desemprego	3	1	3	7
	Baixa formação académica	0	0	1	4
	Disfuncionalidade	2	6	13	12
	Conjugação de vários problemas	8	1	8	12
	Famílias desagregadas	12	6	15	6
	Relações conflituosas	1	5	2	4
Características dos filhos	Práticas educativas inadequadas e inconsistentes	4	4	11	13
	Desajustamento psicológico	3	1	8	7
	Comportamentos disruptivos	2	0	9	11
	Baixo rendimento escolar	5	2	11	12
	Problemas de relacionamento com grupo de pares/outros	0	1	4	4
	Ausência de protecção e afecto	4	3	7	2

PPD – professores do primeiro ciclo, meio desfavorecido; PPF – primeiro ciclo, meio favorecido; PSD – professores ensino secundário, meio desfavorecido;

PSF – professores ensino secundário, meio favorecido

Transversalidade nas classes sociais

Nesta categoria incluem-se todas as produções dos sujeitos relacionadas com as características das famílias mais problemáticas com que lidam, em particular o facto das mesmas se poderem encontrar nas diferentes classes sociais. Como se pode ver no quadro 5, os professores referem, em particular os que leccionam no ensino secundário (n=6), que não é fácil caracterizar as famílias mais problemáticas com que lidam, dado que as mesmas estão presentes em qualquer meio socioeconómico, não sendo algo directamente relacionado com meios desfavorecidos e pobreza (“...os problemas surgem em todas as classes sociais.”).

Desemprego

Incluem-se todas as produções dos sujeitos relacionadas com o facto das famílias com que mais lidam se caracterizarem pela existência de desemprego, associado à dependência de subsídios sociais para sobreviverem. De facto, os professores consideram que as famílias mais problemáticas são normalmente afectadas por situações de desemprego, com repercussões negativas em termos económicos e, necessariamente conduzindo a uma elevada dependência dos serviços sociais (“...as famílias cujos pais estão desempregados e vivem do rendimento mínimo...”). Em termos de comparação entre grupos, aquele que assume maior relevo é o PSF (n=7), dado que estes foram os professores que mais se referiram a esta característica e, pelo contrário, surge o grupo PPF (n=1). Os grupos de professores que leccionam em meios desfavorecidos apresentam o mesmo padrão de respostas (n=3, respectivamente).

Baixa formação académica

Nesta categoria incluem-se as produções que referem o nível de escolaridade baixo das famílias.

Da análise do quadro 5, percebe-se que são os professores do ensino secundário a se referirem a este aspecto, em particular o grupo PSF (n=4), enquanto que os restantes não o fazem (PSD=1; PPD e PPF=0, respectivamente). Desta forma, pode-se dizer que os professores do primeiro ciclo não consideram que a baixa instrução seja uma característica particular das famílias que enfrentam mais problemas.

Disfuncionalidade

Nesta categoria incluem-se as produções dos sujeitos que remetem para as dependências de substâncias, agressividade e violência entre os membros das famílias. Da análise dos resultados, é evidente que os entrevistados consideram que as famílias problemáticas apresentam uma história marcada pela disfuncionalidade em geral, enfatizando os aspectos relacionados com a toxicodependência e alcoolismo (“Famílias em que há cenas de violência...”; “...refugiam-se na droga...”), bem como as diferentes formas de violência ocorrida em contexto doméstico. Estes factores são particularmente evidentes, mais uma vez, nos grupos PSD (n=13) e PSF (n=12), sendo o grupo PPD aquele que menos reporta estas características (n=2).

Conjugação de vários problemas

Nesta categoria incluem-se as produções dos sujeitos relacionadas com a existência de famílias que associam vários tipos de problemas, quer sejam económicos, culturais/sociais, educacionais e de saúde.

Segundo os professores em análise, a existência de várias tipologias de problemas em simultâneo são aspectos que caracterizam, de forma significativa, as famílias com mais dificuldades com a qual se confrontam (n=29) (“...aquelas famílias assoladas por uma multiplicidade de problemas que se conjugam e levam a consequências terríveis...”). Apesar desta co-ocorrência, são de destacar os problemas económicos que levam a consequências negativas nas outras áreas de vida (PPD=4; PSF=5). Ainda que todos os grupos evidenciem esta categoria, ela é menos sensível no grupo PPF (n=1), em comparação com os restantes grupos constituintes da amostra em estudo. Os professores de meios desfavorecidos apresentam o mesmo padrão de respostas a este nível.

Famílias desagregadas

Incluem-se todas as produções referentes às famílias caracterizadas pela existência de divórcios, monoparentalidade, bem como ausência de estruturas familiares sólidas e, como tal, desagregadas.

Esta categoria constitui-se como a mais relevante, tendo em conta a análise dos dados, por ser a mais referenciada pelos quatro grupos (n=39). De facto, a desestruturação familiar parece ser um factor presente em todas as famílias problemáticas com que lidam os professores, em particular quando as famílias vivenciam situações de divórcio (n=13) (“as famílias mais desestruturadas...”; “...os divorciados, as mães solteiras, os que vivem com os avós...”; “os divórcios e instabilidade”). Outro aspecto que sobressai relaciona-se com o facto de serem os professores que leccionam em meios desfavorecidos os que maior ênfase dão a esta categoria (PPD=12; PSD=15), enquanto que os restantes apresentam frequências inferiores.

Relações conflituosas

Nesta categoria incluem-se as produções que referem as relações de conflito e discussão permanente entre os membros das famílias mais problemáticas com que se confrontam os professores entrevistados, que consideram ser esta uma característica evidente de tais famílias (“...vivem os problemas da casa a cada momento.”; “apresentam relações

conflituosas e destrutivas...”; “são agressivos...”). Na comparação entre grupos, percebe-se que são os grupos de contextos favorecidos (PPF=5 e PSF=4) os que mais enfatizam esta questão, em detrimento dos grupos de meios sociais desfavorecidos (PPD=1; PSD=2).

Práticas educativas inadequadas e inconsistentes

Aqui incluem-se as produções dos professores que remetem para as atitudes e características dos pais, em termos educativos, como o facto de desvalorizarem os aspectos escolares dos filhos, não imporem regras e limites, assim como as referências à existência de negligência parental.

Estes aspectos tratam-se, segundo os sujeitos, de factores comumente associados às famílias ditas problemáticas, com repercussões a diferentes níveis, em particular nas crianças. São os professores que leccionam no ensino secundário que mais referem a inconsistência e falta de competências parentais (PSD=11; PSF=13), muitas vezes por não saberem fazer melhor e por os pais estarem dominados por diversas dificuldades que interferem nas suas capacidades educativas (“não impõem regras nem limites nem transmitem segurança...”; “negligenciam por completo ...”; “pressionam e controlam excessivamente”).

Desajustamento psicológico

Nesta categoria incluem-se as produções que revelam as perturbações e o impacto psicológico negativo nos filhos das famílias mais problemáticas com que lidam os sujeitos.

Os professores consideram, pela análise do quadro 5, que os filhos destas famílias apresentam uma elevada instabilidade emocional e afectiva, sendo crianças/jovens inseguros e ansiosos, pelo que conseguem perceber em contexto escolar (“não têm estabilidade emocional, sentem-se divididos”; “os filhos são inseguros”). Os grupos de professores que leccionam no primeiro ciclo, apesar de referirem estas dificuldades, não o fazem de forma tão evidente como nos grupos PSD (n= 8) e PSF (n=7).

Comportamentos disruptivos

Incluem-se, nesta categoria, as produções dos sujeitos referentes aos comportamentos de oposição e desafio presentes nas crianças/jovens, tais como a violação de regras, agressividade e comportamentos autodestrutivos.

Salienta-se, neste ponto, o facto do grupo PPF não fazer referência a esta categoria sendo que, novamente, são os professores que leccionam no ensino secundário os que maior sensibilidade apresentam na detecção destes problemas nos menores, em particular o grupo PSF (n=11) (“ não respeitam as regras da escola”; “...agressões verbais, comportamentos impulsivos e ofensas físicas.”; “manifestam comportamentos autodestrutivos”).

Baixo rendimento escolar

Nesta categoria incluem-se as produções dos professores relacionadas com o baixo rendimento escolar dos jovens, nomeadamente presença de absentismo, desmotivação, faltas de concentração e de perspectivas de futuro. A análise do quadro 5 permite descortinar que os professores salientam, em geral, com elevada frequência, esta característica como sendo comum aos filhos que vivem no seio de famílias, de alguma forma, problemáticas (n=30) (“ crianças desatentas, inquietas e que faltam às aulas com frequência.”; “...perdem a concentração.”; “...têm dificuldade em projectar o seu futuro.”). Como tem sido regra, também no que respeita a esta categoria, são os grupos de professores do ensino secundário que sobressaem, sendo referidas todas as subcategorias inerentes, ao contrário

do que se verifica, por exemplo, no grupo PPF, na qual estes profissionais apenas salientam, de forma genérica, os fracos rendimentos escolares dos seus alunos problemáticos (n=2).

Problemas de relacionamento com grupo de pares/outros

Nesta categoria incluem-se as produções que remetem para as relações difíceis entre os pares e outros significativos, essencialmente relacionados com o desrespeito mútuo.

Os professores consideram estas dificuldades, em muito decorrentes das falhas de socialização e da ausência de competências sociais. Neste contexto, destacam-se os grupos de professores que leccionam no ensino secundário (PSD= 4; PSF=4) (“...alunos competitivos e pouco solidários”; “desrespeito para com os outros”), em detrimento dos grupos de profissionais do primeiro ciclo. O grupo PPD, exemplificando, não faz sequer qualquer referência a esta questão particular.

Ausência de protecção e afecto

Nesta última categoria incluem-se todas as produções dos entrevistados que se referem à falta de afecto e protecção por parte dos pais sentido pelas crianças/jovens, muitas vezes abandonadas e negligenciadas.

Estes aspectos são especialmente revelados pelos profissionais que leccionam em contextos desfavorecidos (PPD=4; PSD=7), em comparação com os resultados verificados nos restantes grupos que compõem a amostra (“grandes traumas a nível de protecção e carinho.”; “vivendo um sentimento de rejeição e de abandono...”).

Desafios e dificuldades colocados pelas famílias e alunos à escola e professores

No que diz respeito à questão referente às maiores dificuldades e desafios colocados pelos alunos e famílias aos professores, a análise de conteúdo realizada conduziu à existência de 2 *categorias*, tal como se pode verificar no quadro 6. Salienta-se, ainda, que as respostas dos sujeitos se distribuem por duas dimensões: famílias e alunos.

Quadro 6. Categorias dos desafios e dificuldades colocados à escola/professores

DIMENSÃO	CATEGORIAS	PPD (n=6)	PPF (n=6)	PSD (n=8)	PSF (n=8)
Famílias	Dificuldades e desafios colocados pelas famílias à escola/professores	7	6	17	13
Alunos	Dificuldades e desafios colocados pelos alunos aos professores	14	9	11	17

PPD – professores do primeiro ciclo, meio desfavorecido; PPF – primeiro ciclo, meio favorecido; PSD – professores ensino secundário, meio desfavorecido;
PSF – professores ensino secundário, meio favorecido

Dificuldades e desafios colocados pelas famílias à escola/professores

Nesta categoria incluem-se todas as produções dos sujeitos que se referem aos entraves e problemas colocados pelas famílias no trabalho e desempenho dos professores e, conseqüentemente, no sucesso escolar dos filhos, em particular o desconhecimento das características emocionais e desenvolvimentais dos mesmos, as dificuldades colocadas em termos de colaboração no processo educativo e escolar dos filhos, na compreensão do papel da escola e do professor e dos benefícios da frequência escolar, a ausência de expectativas ou expectativas inadequadas em relação às crianças/jovens, os conflitos existentes entre a família e a escola, bem como as dificuldades associadas à disponibilização de meios de ajuda especializada.

Relativamente a estes aspectos, os resultados indicam serem numerosos e de vária ordem os obstáculos colocados pelo contexto familiar (n=43) evidentes pelo elevado número de produções dos sujeitos, ainda que alguns aspectos sejam mais proeminentes nuns grupos do que noutros. Assim, em geral, o grupo PSD

corresponde aquele onde os professores mais revelam dificuldades (n=17). No grupo PSF são notórias as dificuldades associadas à colaboração da família no processo escolar e educativo dos menores (n=7) (“...após solicitada a sua presença na escola, não comparecem...”). Relativamente aos grupos do primeiro ciclo do ensino básico, é de referir, igualmente, as entraves supracitadas, bem como as dificuldades em fazer compreender os progenitores sobre as vantagens dos filhos se encontrarem inseridos num meio de ensino formal (“...tentar esclarecer as famílias sobre a importância da escola...”), sobre o papel desempenhado pela escola e professores (“...convicção das famílias que é a escola que compete educar as crianças...”), ainda que neste ciclo de escolaridade não enfatizem tanto esta categoria. Em termos de desafios, os professores salientam a ausência de recursos no sentido da disponibilização de meios adequados de resolução dos problemas manifestados (“não há meios nem recursos para ajudar mesmo os alunos...”) pelos alunos e famílias, ainda que esta questão seja apenas mencionada pelos grupos PPF (n=1) e PSD (n=3).

Dificuldades e desafios colocados pelos alunos aos professores

Incluem-se aqui todas as produções dos sujeitos relacionadas com os problemas e exigências colocados especificamente pelos alunos no contexto escolar, relacionadas com as dificuldades no processo ensino-aprendizagem, na promoção da motivação, aprendizagem e educação dos alunos, dificuldades no reconhecimento da importância da escola e de projecção no futuro, em lidar com as desigualdades económicas e sociais, assim como a exigência de competências específicas de outros profissionais.

Nesta categoria, as respostas dos professores são, no geral, semelhantes, ainda que assuma algum relevo o grupo PSF, que salienta dificuldades em todas as subcategorias (n=17). As dificuldades no processo ensino-aprendizagem (n=14) e na promoção da motivação para a aprendizagem e educação dos alunos (n=16) são os aspectos mais referenciados pelos professores em todos os grupos em análise (“...tentar contribuir para a educação e aprendizagem...tentar motivá-los para estar na aula com atenção, participar...”). Para além disso e, em específico, os professores do primeiro ciclo, referem como grande desafio o facto de serem exigidas aos professores, actualmente, competências específicas de outros profissionais com formação correspondente (PPD=5; PPF= 3), conduzindo a uma elevada sobrecarga no exercício da sua actividade profissional (“...temos que ser psicólogos, mães e também professores...”). As desigualdades económicas e sociais são outro desafio colocado a estes profissionais, sendo referidas por aqueles que exercem em meios socioeconómicos favorecidos.

Papel da escola, instrução/escolaridade e dos professores na promoção das condições de vida e na resolução das dificuldades das crianças e famílias

No que concerne à questão - Que papel considera que a escola, a instrução/escolaridade e os professores podem ter na promoção das condições de vida e na resolução das dificuldades destas crianças e famílias - a análise dos dados resultou na elaboração de 5 categorias, como se pode verificar no quadro 7.

Quadro 7. Categorias relacionadas com o papel da comunidade escolar na intervenção familiar

CATEGORIAS	PPD (n=6)	PPF (n=6)	PSD (n=8)	PSF (n=8)
Papel preponderante	3	0	2	2
Formação	1	1	21	7
Deteção de problemas	7	5	5	7
Promoção das condições de vida	5	2	9	9
Estreitamento da relação escola/família/meio	0	3	15	3

PPD – professores do primeiro ciclo, meio desfavorecido; PPF – primeiro ciclo, meio favorecido; PSD – professores ensino secundário, meio desfavorecido;

PSF – professores ensino secundário, meio favorecido

Papel preponderante

Incluem-se nesta categoria todas as produções dos sujeitos que referem o papel crucial e determinante da comunidade escolar na promoção das condições de vida e na resolução dos problemas manifestados pelas crianças e famílias. De facto, a maior parte dos profissionais entrevistados são desta opinião (n=7), embora ressalvem que nem sempre é possível atingir as expectativas e resultados esperados, em muito devido às características das escolas, ao facto de não ser dada muita liberdade de acção aos professores, cada vez mais dominados por tarefas administrativas e burocráticas. As respostas dos sujeitos são caracterizadas pela homogeneidade, embora haja um grupo que não refere esta categoria (PPF).

Formação

Incluem-se nesta categoria todas as produções dos sujeitos relacionadas com a importância da escolarização na formação das pessoas e nas suas consequências positivas para as famílias e seus membros, nomeadamente a obtenção e diversificação de conhecimentos, o desenvolvimento do sentido crítico, educação para a cidadania e promoção da igualdade de oportunidades.

Da análise dos resultados, verifica-se a enorme visibilidade do grupo PSD (n=21), pelo que estes professores consideram, de forma inequívoca, que os mesmos e a escola têm como principal função instruir e formar os cidadãos, nas diversas áreas do conhecimento (“...ensina a pensar, a reflectir sobre as coisas...”; “fornecem capacidades para perceber o mundo...conhecendo os seus direitos e deveres...”). Torna-se, ainda, importante referir o facto dos grupos PPD e PPF não salientarem esta categoria.

Deteção de problemas

Nesta categoria incluem-se todas as referências dos sujeitos associadas ao papel da escola como entidade sinalizadora de problemas/dificuldades nos alunos e suas famílias, procurando inverter tais situações no próprio contexto escolar ou procedendo ao encaminhamento para outras instituições específicas.

As respostas dos sujeitos dos diferentes grupos são homogéneas e consistentes, não havendo grandes diferenças entre os mesmos (...sinalizar situações que podem ser reencaminhadas para a comissão de protecção de menores...).

Promoção das condições de vida

Nesta categoria incluem-se todas as produções dos sujeitos relacionadas com o papel e vantagens da instrução e do auxílio em contexto escolar em termos das melhorias nas condições de vida das famílias, em particular na promoção de uma melhor inserção na vida activa e no auxílio à resolução de problemas do quotidiano.

Os resultados indicam que são os professores do ensino secundário aqueles que maior importância dão a esta categoria (PSD= 9; PSF=9), enfatizando que, de facto, o contexto escolar poderá conduzir a uma melhoria das condições de vida das famílias e seus filhos, em particular em termos profissionais. Tal decorre do incremento da instrução que traz benefícios nas diversas áreas de vida e funcionamento familiar e dos seus membros (“...para que possam vir a ter um emprego melhor...mais conhecimentos para lidar com o dia a dia...”).

Estreitamento da relação escola/família/meio

Nesta categoria incluem-se todas as produções dos sujeitos com referência aos aspectos positivos das interacções entre o contexto escolar, familiar e a comunidade para eliminar as dificuldades e problemas das famílias e seus

filhos, através da colaboração mútua e interação com a família, da abertura para a mudança, na promoção de actividades extracurriculares/espços de lazer, assim como meios alternativos de obtenção de conhecimento.

Os professores, em geral, são da opinião que o contexto escolar deve promover uma maior cooperação e abertura em relação à família e comunidade civil (n=21), utilizando cada vez mais estratégias diversificadas e criativas, ainda que o grupo PPD não se refira a esta questão. Evidencia-se, a este nível, o grupo PSD (n=15), que se refere a todas as subcategorias com frequências elevadas, em comparação com os restantes (“...escola aberta ao meio exterior...”; “...deve ter um papel activo...”; “...envolve os encarregados de educação...”).

Casos paradigmáticos de famílias muito problemáticas com que os professores se confrontaram ao longo do percurso profissional

A última questão da entrevista visou procurar perceber, através de casos concretos, se os professores lidam, ao longo da sua experiência profissional, com famílias muito problemáticas. Neste ponto, utilizou-se um método de análise dedutivo, tendo sido definidas categorias à partida, com base na definição operacional de famílias multiproblemáticas efectuada por Cancrini, Gregorio e Nocerino (1997, pp. 52, 53). Optou-se por este tipo de metodologia dado que, contrariamente ao que se verificou no anterior foco de análise, há um referencial teórico consistente em relação às dimensões específicas que caracterizam as famílias multiproblemáticas. Assim, a partir das categorias definidas, seria possível procurar verificar se as características atribuídas pelos professores às famílias nos permitiam caracterizá-las como famílias multiproblemáticas.

De seguida serão, então, apresentados e descritos os resultados obtidos através da utilização do método dedutivo. No quadro 8, pode-se visualizar as categorias definidas inicialmente e a presença/ausência das mesmas em cada família referenciada pelos entrevistados. Convém salientar que a metodologia adoptada no tratamento desta questão visou a análise de cada caso exemplificativo de forma independente, procurando perceber se preenchiam os critérios de inclusão em cada uma das categorias definidas. Importa salientar que serão considerados casos de famílias multiproblemáticas, apenas aquelas famílias na qual se verifique a presença de todas as categorias.

Quadro 8. Categorização dedutiva de casos exemplificativos de famílias muito problemáticas

CATEGORIAS	PPD (n=6)			PPF (n=6)			PSD (n=8)					PSF (n=8)					
Famílias	F1	F2	F3	F1	F2	F3	F1	F2	F3	F4	F5	F1	F2	F3	F4	F5	F6
Conjugação de problemas estáveis e graves, em diferentes membros	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x		x		x	x
Ausência de competências parentais e funcionais	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x		x	x	x	x	x
Reforço recíproco entre as categorias	x	x	x		x	x		x		x				x		x	x
Labilidades das fronteiras e limites	x		x			x					x		x			x	
Dependência dos serviços sociais						x						x				x	
Comportamentos sintomáticos				x				x	x						x	x	

PPD – professores do primeiro ciclo, meio desfavorecido; PPF – primeiro ciclo, meio favorecido; PSD – professores ensino secundário, meio desfavorecido;

PSF – professores ensino secundário, meio favorecido

Da análise do quadro, torna-se evidente que nem todos os professores responderam a esta questão, por considerarem que, ao longo do seu percurso profissional, nunca se viram confrontados com uma família verdadeiramente problemática. Como se pode verificar, nos grupos de professores que leccionam no primeiro ciclo do ensino básico (PPD e PPF) apenas três professores de cada um dos grupos mencionaram casos de

famílias muito problemáticas; no grupo PSD, percebe-se que três professores não salientaram nenhum caso e, por fim, no grupo PSF apenas dois professores não deram nenhum exemplo de um caso paradigmático.

De facto, a análise efectuada dos casos paradigmáticos enunciados pelos professores dos diferentes grupos que constituem a amostra, permitem-nos afirmar que, de acordo com a definição proposta por Cancrini, Gregorio e Nocerino (1997, pp. 52, 53), apenas a família cinco (F5) do grupo PSF se pode considerar um caso típico de família multiproblemática. Assistimos, então, a uma conjugação, na mesma família, de um conjunto de características inerentes ao tipo peculiar de famílias em estudo. Nos restantes exemplos, verifica-se a existência de agregados familiares que apresentam diversos problemas e dificuldades. No entanto, não é possível afirmar que estamos na presença de famílias multiproblemáticas, mas sim com características similares.

DISCUSSÃO

Ao procurarmos compreender a evolução e mudanças na estrutura e dinâmicas familiares ao longo da história, sob a perspectiva dos professores, facilmente percebemos que o conceito de família não é algo estático, apresentando constantes modificações, que interferem no comportamento, nas atitudes e na identidade pessoal e social dos indivíduos (Minuchin, 1976, *cit in* Macedo, 1994). De facto, os professores evidenciam a existência de vários tipos de mudanças, quer positivas, quer negativas nas mais diversas vertentes da instituição família, ainda que predominem as percepções negativas acerca de tais modificações. Em termos de evolução positiva, destacam-se as categorias relacionadas com as condições de vida e gestão de rendimentos, habilitações literárias dos pais e finalidades da escolarização, dado que se trata das únicas em que, praticamente, só se associam alterações positivas. Neste sentido, são os professores do primeiro ciclo que leccionam em meios desfavorecidos os que mais enfatizam a melhoria geral em termos de condições de vida e no nível de instrução dos progenitores. Para além disso, os professores do ensino secundário, de meios desfavorecidos, ressaltam a ideia de que se têm verificado modificações positivas ao nível das finalidades do processo de escolarização. Como podemos ver, parece haver uma maior sensibilidade dos professores que leccionam em locais mais desfavorecidos socialmente para estas questões, possivelmente por se tratar de um contexto onde, por mais modesta que seja a evolução, se reveste de elevada visibilidade e importância.

No que diz respeito à evolução negativa, da análise das respostas, conclui-se pela elevada concordância e homogeneidade nas categorias relacionadas com as percepções da família sobre escola e o papel do professor (respostas a esta categoria sobrepõem-se parcialmente, embora com focos distintos à categoria finalidades da escolarização), o trabalho, assim como contexto social da família. De facto, relativamente a estas, os professores apenas salientam aspectos negativos, não se distinguindo, no entanto, com base nos seus grupos de pertença. Eles são da opinião que as competências e responsabilidades, quer da escola, quer da família se encontram deturpadas, culpabilizando os pais por esta conjuntura. Esta ideia é particularmente importante já que não restam dúvidas quanto ao carácter crucial destes dois contextos no desenvolvimento dos indivíduos (Gregorio, 2003), que devem procurar agir de forma complementar e nunca substitutiva, como levam a crer as respostas dos entrevistados, que salientam o facto de, cada vez mais, o contexto escolar assumir compromissos educativos e de promoção da integridade emocional e afectiva das crianças, quando deveria ser a família. Como tal, estas circunstâncias parecem contradizer o ideal sugerido por Ochoa & Ferrer (2009), no qual os pais devem procurar conceber a escola como uma fonte de ajuda na formação/educação dos filhos e não como algo que as substitui.

Relativamente às restantes categorias em que são referidos unicamente aspectos negativos, estas prendem-se com a vulnerabilidade crescente da rede social informal das famílias e as consequências negativas associadas ao fenómeno da inserção da mulher no mercado de trabalho. Os professores tendem a considerar o contexto social das famílias como uma dimensão cada vez mais frágil (Sousa & Ribeiro, 2005), marcadas pelo isolamento e ausência de apoios, em particular no suporte e acompanhamento aos seus filhos, dado que os progenitores cada vez têm menos disponibilidade e tempo para assumir essas funções. Este é um aspecto salutar dado que, como refere Sousa (2005b), a forma como as famílias se relacionam com a sua rede informal tem efeitos determinantes na sua qualidade de vida. Por fim, pode-se afirmar que os professores se preocupam com as implicações negativas, no seio familiar, na convivência e no acompanhamento do percurso escolar e educativo dos menores, do fenómeno crescente e socialmente estabelecido de ambos os progenitores estarem integrados no mercado de trabalho, não parecendo olhar para as vantagens de tal situação como, por exemplo, o incremento dos recursos económicos e financeiros e a satisfação e gratificação pessoal.

Surgem, finalmente, as categorias nas quais as respostas dos entrevistados são pautadas pela inconsistência, ora referindo evoluções positivas, ora negativas, mesmo tratando-se do mesmo sujeito que, por vezes olha para a mesma questão de diferentes perspectivas. Referimo-nos, então, à interacção parental e práticas educativas, estrutura e papéis familiares, envolvimento familiar na vida escolar, relação entre pais e escola/professor e características da sociedade. Em relação à primeira, centrada na evolução do exercício da parentalidade, ainda que grande parte das respostas remetam para aspectos negativos, como as crescentes dificuldades em assumir as funções parentais de que temos vindo a fazer referência, que se repercutem na ausência de figuras de referência e na compensação dos filhos através de bens materiais, são referidas evoluções positivas relacionadas com uma maior abertura para o diálogo sobre diferentes temáticas que, até há bem pouco tempo, seria impensável. De facto, os professores, em geral, tendem a valorizar as questões associadas a esta categoria sendo que, tais aspectos, parecem repercutir-se no contexto escolar. Outro aspecto salutar prende-se com as mudanças na estrutura, dinâmica e papéis familiares ao longo dos tempos, em muito associados às alterações nas ditas famílias tradicionais que, segundo os professores trazem dificuldades acrescidas, quer para os menores, quer para a própria gestão da vida familiar. Parece-nos, no entanto, que as visões dos professores sobre as famílias e suas relações são, de alguma forma, dominadas por uma série de crenças, valores morais e estereótipos, aliados a uma falta de abertura e flexibilização, que impedem uma percepção objectiva sobre a realidade das famílias actuais, até porque as alterações que referem não conduzem, necessariamente, a implicações negativas. Estes aspectos são corroborados por um estudo realizado por Tancredi & Reali (1999) sobre as percepções dos professores acerca das famílias dos seus alunos.

Neste sentido, podemos ainda falar da questão inerente à modernização da sociedade actual, segundo os professores, também ela responsável pelas modificações verificadas no seio familiar e escolar. É interessante salientar que os professores que leccionam em meios socioeconómicos considerados favorecidos apresentam uma tendência para enfatizar as implicações negativas do progresso, possivelmente por sentirem nos seus alunos uma valorização excessiva do material, da competitividade, próprias da sociedade de consumo, capitalista na qual vivemos actualmente, em contraponto com os professores que dão aulas em meios sociais desfavorecidos, onde a evolução e o progresso permitem, de certa forma, uma maior abertura e um olhar mais abrangente sobre as mais diversas temáticas, numa população onde tendencialmente os níveis de instrução e de acesso ao saber e à

cultura são mais difíceis. Relativamente às duas categorias que concernem ao relacionamento e participação da família no contexto escolar, não existe, mais uma vez, um padrão consistente nas respostas dos entrevistados, essencialmente porque os mesmos consideram a idiossincrasia de cada caso, demonstrando sérias reservas em efectuar generalizações. Ainda assim, pode-se afirmar que, no caso do envolvimento familiar na vida escolar, os valores indicam uma ligeira predominância de uma evolução positiva verificada pelos professores, isto é, parece haver uma maior consciência dos benefícios associados ao estreitamento de relações entre estas duas entidades, uma crescente sensibilidade por parte dos pais para a importância do investimento na educação e formação dos seus filhos, ainda que, em muitos casos, esta não seja ainda uma realidade, e as opiniões dos professores se dividam, como se percebe da exploração dos dados. As respostas dos professores validam, no entanto, a grande importância das mudanças positivas a este nível, uma vez que as mesmas se traduzem em vantagens para as crianças em particular, para o contexto escolar, bem como para a própria família. Estas ideias confirmam o que vários autores referem (e.g. Notó & Dolors, 2002, *cit in* Ochoa & Ferrer, 2009; Ochoa & Ferrer, 2009), nomeadamente o facto de o envolvimento familiar no percurso escolar dos filhos estar associado a um aumento da satisfação e motivação dos menores em relação à escola, melhorias em termos de relacionamento interpessoal neste contexto, incremento no rendimento académico, na adaptação escolar normativa e no comportamento, propiciando, paralelamente, uma maior compreensão e conhecimento das características específicas de cada aluno, dado haver uma evidência da articulação e trabalho conjunto entre família e escola, no sentido do melhoramento da qualidade de vida das crianças/jovens e de todos os intervenientes no seu processo escolar e educativo. Ainda referente a este aspecto, o inverso verifica-se, muitas vezes. Infelizmente, os professores referem que, em muitos casos, continua a verificar-se uma ausência de preocupação e envolvimento, em muito devido ao facto das famílias não valorizarem a educação, se encontrarem demasiado centrados nos seus problemas e/ou nas suas profissões, havendo, ainda, referências a modificações negativas, por se verificar que, há uns anos atrás, os pais tinham mais disponibilidade e um quotidiano menos stressante, que lhes permitia uma maior cooperação e acompanhamento dos filhos. Estas discrepâncias são visíveis no discurso de García & Rosel (2001, *cit in* Ochoa & Ferrer, 2009) que salientam factores como aspectos sócio-estruturais da família, estilos educativos e ambiente familiar como facilitadores ou inibidores do acompanhamento por parte dos progenitores e do (in) sucesso escolar dos seus filhos.

Concluindo, relativamente a esta primeira parte, pode-se dizer que os professores, de forma genérica, não identificam mudanças ao nível nem das crianças, nem do contexto escolar, ou seja, as mudanças percebidas são, tendencialmente, mais macro, ao nível social, e centradas na família, sempre exteriores à escola. Neste sentido, parece haver, por parte dos entrevistados, uma certa desvalorização do papel da escola, uma desresponsabilização da mesma e dos seus intervenientes, assim como um certo conservadorismo nas visões sobre as alterações que vão sendo verificadas ao longo dos tempos, nas famílias, aliada a uma hiper-responsabilização dos progenitores a este nível.

Já dissemos, por diversas vezes, que a família se constitui como o lugar privilegiado onde têm lugar interações e o estabelecimento de relações afectivas únicas, que conduzem a que consideremos esta entidade como referência nas nossas vidas, o nosso “lugar seguro”, tratando-se da primeira fonte de socialização e de construção da identidade (Dessen & Polonia, 2007; Alarcão, 2000). Acontece, no entanto, que as famílias são confrontadas, invariavelmente, com problemas e dificuldades, com implicações nos seus diferentes membros,

em particular nas crianças, e no próprio quotidiano familiar (Macedo, 1994). Neste sentido, centrar-nos-emos agora na actualidade das famílias, reflectindo sobre as dificuldades e problemas que enfrentam, segundo a visão dos entrevistados, não descurando as implicações evidentes destas adversidades nas crianças/jovens da actualidade.

A análise dos dados revelou que, de forma genérica, os professores facilmente identificam problemas nos agregados familiares, com elevado grau de concordância entre eles. Assim, pode-se dizer, tendo em conta os grupos que constituem a amostra, que são referidas diferentes áreas de problemas, sendo interessante perceber que os professores não centralizam as suas respostas em apenas um ou dois aspectos do funcionamento e organização familiar. Os problemas em maior destaque remetem-nos para as categorias os problemas económicos e financeiros e o défice de competências parentais. Relativamente a estas, não parece haver diferenças consoante os grupos de pertença, sendo amplamente referidos em todos os grupos. Ressalta-se, no entanto, que no caso das dificuldades económicas, ainda que os valores sejam sempre elevados, assumem especial preponderância os relativos aos professores que leccionam no ensino secundário. Possivelmente, tal acontece por neste nível de escolaridade ser mais notória a potencial cronicidade e, consequentemente, o impacto de tais problemas nas crianças/jovens. Outras categorias de problemas são, igualmente, referidas por todos os grupos, ainda que não pareçam tão visíveis, tais como as dificuldades presentes no relacionamento interpessoal entre os membros das famílias, a desintegração do sistema familiar resultante do fenómeno crescente do divórcio, os problemas do contexto social, assim como no ambiente familiar desfavorecedor da aprendizagem das crianças/jovens. Algumas diferenças entre grupos são notórias, assumindo especial destaque os entraves colocados pelos progenitores ao nível da promoção e importância atribuída ao processo escolar e educativo dos filhos, sendo tais dificuldades mais visíveis no grupo de professores que leccionam em contextos desfavorecidos do ensino secundário. Podemo-nos referir, por fim, ao abuso de substâncias e à violência doméstica que parece ser uma realidade pouco expressiva aos olhos dos professores. Todas estas dificuldades e problemas parecem influenciar-se e reforçar-se mutuamente (Sousa et al., 2007) de forma negativa, criando, não raras vezes, sucessões de crises familiares, que afectam os diferentes membros familiares, em particular as crianças/jovens (Bernstein, Jeremy & Marcus, 1986; Sameroff, Seifer, Barocas, Zax, & Greenspan, 1987, *cit in* Landy & Menna, 2006), que mais facilmente são colocadas numa situação de desprotecção, em muito devido à centração dos progenitores nos seus problemas, à incapacidade de exercerem as suas funções parentais de forma adequada, à ausência de uma estrutura familiar sólida, de referência e securizante (Neves, 2007; Martínez, 2003), factores estes que dificultam a promoção de um desenvolvimento saudável e integral dos seus filhos.

Foquemo-nos, então, nas repercussões das dificuldades e problemas das famílias da actualidade nas suas crianças/jovens, em particular na aprendizagem, estado psicológico e comportamento. Parece-nos evidente que os problemas vivenciados por estes no seio familiar são visivelmente reconhecidos pelos professores em contexto escolar, sendo as categorias mais referenciadas os problemas de comportamento e o insucesso/abandono escolar. Ressalta-se nestes casos, no entanto, que são os professores que leccionam em contextos desfavorecidos os que mais enfatizam tais consequências, possivelmente por ser nestes meios que se encontram as famílias que enfrentam mais dificuldades, que têm menos apoio socioeconómico, ou simplesmente porque estes contextos mais vulneráveis se caracterizam por uma maior visibilidade dos problemas (Sousa, 2005a). Estes problemas manifestados pelas crianças parecem ser influenciados por outros, nomeadamente a

instabilidade emocional e afectiva e a ausência de expectativas e de conceptualização do futuro. De facto, mais uma vez, pode-se dizer que todos estes factores se influenciam reciprocamente, sendo que quanto maior a sua conjugação, mais implicações negativas encontramos nas crianças e jovens. Todas estas manifestações são fruto, essencialmente, de alguns aspectos que já fomos referindo e que têm que ver com o incumprimento de funções parentais, nomeadamente a ausência de acompanhamento e supervisão, de valorização e implicação no processo educativo e escolar dos filhos, com as vivências traumáticas em contexto familiar, com comprometimentos vários ao nível da integridade, personalidade e formação dos membros da família menores. Como refere Christenson, Round & Gorney (1992, *cit in* García-Bacete, 2003), existem cinco dimensões que interferem no rendimento académico: 1) As expectativas e atribuições sobre os resultados académicos dos seus filhos; 2) O ambiente de aprendizagem existente no seio familiar (Carvalho, 1998, *cit in* Tancredi & Reali, 1999); 3) As relações pais/filhos; 4) Os métodos disciplinares; 5) A implicação dos progenitores no processo educativo dos filhos, quer no contacto directo com a escola, quer no acompanhamento diário em casa.

Torna-se importante salientar, até este ponto, que ressalta das respostas dos sujeitos uma repetição de tópicos, ou seja, o que os professores sinalizam como mudanças nas famílias é, depois, novamente salientado, repetido ao nível dos problemas e dificuldades que vivenciam na actualidade e das repercussões das mesmas nas crianças.

Centramo-nos, até agora, nas perspectivas dos professores entrevistados acerca da evolução das famílias, bem como das características inerentes às mesmas na actualidade, procurando fazer um levantamento das dificuldades experimentadas e das suas consequências para as crianças/jovens que no seu seio vivem. No entanto, é nosso objectivo perceber, igualmente, como se caracterizam as famílias mais problemáticas com as quais tais agentes educativos se confrontam ao longo do percurso profissional. Neste contexto, as categorias foram divididas em duas dimensões, correspondentes às características da família e características dos filhos. Em primeiro lugar, as que mais se destacam são: disfuncionalidade (Sousa, 2005a), conjugação de vários problemas (Sousa et al., 2007), famílias desagregadas (Sousa, 2005a) e práticas educativas inadequadas e inconsistentes (Sousa, 2005a; Weizman, 1985; Alarcão, 2000). Efectivamente, os professores parecem não ter dificuldade em aferir estas dimensões como aquelas que mais usualmente estão presentes nas famílias mais problemáticas com que lidam, ainda que os que leccionam no ensino secundário sejam aqueles que mais as enfatizam, sendo algo que, aliás, se verifica em quase todas as categorias. Parece, portanto, que são os profissionais que dão aulas no ensino secundário aqueles que se confrontam de forma mais evidente com famílias problemáticas e com a crescente problematização das famílias em geral ou, então, apresentam simplesmente maior sensibilidade e prestam mais atenção a estas questões. De facto, são estes grupos que apresentam visões mais ricas e consubstanciadas, em comparação com os grupos de professores que leccionam no primeiro ciclo do ensino básico, contrariando as nossas expectativas iniciais, dado que se pensava numa maior diversificação de conteúdos e numa abordagem mais complexa por parte destes últimos, que tendencialmente passam mais tempo com os mesmos alunos, acompanhando-os, normalmente, no decurso dos quatro anos do ensino primário, o que lhes permitiria, à partida, ter um conhecimento mais aprofundado acerca das suas vivências familiares e escolares. Outro aspecto a salientar prende-se com o facto de serem os professores dos grupos que leccionam em meios socioeconómicos desfavorecidos a enfatizar a desagregação familiar, decorrente de situações de divórcios, monoparentalidade e, conseqüentemente, da inexistência de uma estrutura familiar sólida como características

intimamente associadas às famílias mais problemáticas com que se confrontam. Tal poderá acontecer já que tais acontecimentos poderão fragilizar e agudizar, ainda mais, as famílias que já anteriormente se encontravam numa situação de vulnerabilidade, tornando mais visível a desestruturação no contexto escolar (Conningham & Henggeler, 1999, *cit in* Matos & Sousa, 2004). Paralelamente a estes aspectos, muito outros são referenciados, como é o caso do desemprego (Cerqueira et al., 2003), muito presente nestas famílias, o baixo nível de instrução (Matos & Sousa, 2006), a existência de relações conflituosas entre os membros da família (Sousa, 2007; Hespanha e col., 2005), com discussões e desarmonias frequentes, bem como o facto de todos os grupos da amostra considerarem que as famílias problemáticas e a disfuncionalidade não estão directamente associadas a uma classe social, sendo, pelo contrário, transversais a todas elas (Sousa & Eusébio, 2005b). No que diz respeito às dimensões que caracterizam os filhos das famílias em questão, é importante relevar o baixo rendimento académico (Sousa et al., 2007; Hespanha e col., 2005) que a maior parte destas crianças manifestam, apresentando, muitas vezes um elevado desajustamento psicológico (Landy & Menna, 2006), em muito derivado da ausência de competências socializadoras e educativas por parte dos pais, bem como da ausência de protecção e afecto (Rodrigo et al., 2006), sendo por vezes, também evidente nestes menores problemas de comportamento (Alarcão, 2000) e de relacionamento interpessoal (Martínez, 2003). De facto, como podemos perceber, os dados/opiniões dos inquiridos são convergentes com o que dizem os autores desta área de investigação. Como tal, muitas das características enunciadas correspondem a aspectos comumente associados às famílias multiproblemáticas, ou seja, pode-se dizer que há uma certa aproximação entre o que é enunciado pelos entrevistados e as dimensões típicas das famílias que enfrentam múltiplos problemas. No entanto, tal similaridade não é suficiente para que possamos inferir que as famílias mais problemáticas com que os sujeitos constituintes da amostra se confrontam são famílias multiproblemáticas, isto porque os professores referem-se à generalidade de famílias problemáticas com a qual se confrontam e não a casos específicos. Quer isto dizer que não é possível descortinar as especificidades do conceito, o padrão que liga os problemas nem verificar o cumprimento de todos os requisitos/critérios básicos de definição deste tipo peculiar de famílias.

Na última questão da entrevista semi-estruturada, contrariamente ao enunciado anteriormente, foi pedido aos professores que procurassem exemplificar um caso paradigmático de uma família muito problemática com a qual tenham lidado. Neste caso, tendo em conta que há referências a histórias específicas, tornou-se possível, com base na definição operacional de famílias multiproblemáticas proposta por Cancrini, Gregorio e Nocerino (1997, pp. 52-53), procurar perceber se estávamos perante famílias deste tipo ou não. Mesmo assim, esta análise revestiu-se de elevada dificuldade, principalmente porque os professores tendem a fazer uma descrição superficial dos casos paradigmáticos, pelo que só foi possível descortinar, com elevado grau de certeza, a presença de uma família multiproblemática, curiosamente incluída em meio socioeconómico favorecido, confirmando a ideia da transversalidade nas classes sociais a que já fizemos referência. Nos restantes, a partir das características problemáticas identificadas pelos professores, podemos inferir que possivelmente, muitos deles se confrontam, na sua prática profissional, com famílias multiproblemáticas e com os seus filhos, embora não possamos dizer à partida e com exactidão que o são, dada a inexistência de um diagnóstico e de um estudo aprofundado de cada família retratada por estes agentes educativos.

Todos os aspectos que vêm sendo mencionados desde o início deste capítulo conduzem a um conjunto de dificuldades que os professores têm que enfrentar no seu quotidiano profissional, tendo também implicações

no seu papel e desempenho, enquanto agentes educativos. Efectivamente, apesar de em todos os grupos da amostra serem referidos entraves, elas são mais evidentes nos professores do ensino secundário, possivelmente por se tratar de um ciclo de escolaridade onde o grau de exigência e complexidade suscita mais dificuldades. Em particular, os professores do ensino secundário que leccionam em contextos favorecidos relatam imensos entraves na colaboração por parte dos pais no processo educativo, ou porque têm carreiras profissionais demasiado preenchidas que não lhes deixam tempo para se dedicar aos filhos, ou então demonstram uma colaboração muito pouco positiva, marcada pela desresponsabilização dos filhos e culpabilização constante dos professores pelos problemas por eles manifestados, culminando, muitas vezes, em conflitos com a comunidade escolar. Em termos de desafios, estes referem-se, quase exclusivamente, ao facto de as escolas não disponibilizarem meios de ajuda especializada para os casos problemáticos sinalizados. Esta parece, assim, ser uma grande preocupação dos professores, que se torna importante salientar. Este aspecto será descrito com mais precisão na questão seguinte.

Relativamente às dificuldades/desafios colocados pelos alunos, estas centram-se nos aspectos inerentes ao processo ensino-aprendizagem e na promoção da motivação, da sua aprendizagem e educação. Os professores denotam elevados níveis de desinteresse, de dificuldades de projecção no futuro, salientando o facto de os alunos não estabelecerem objectivos para a sua vida o que, segundo os mesmos, é algo muito preocupante e difícil de contornar. Os maiores desafios estão relacionados com o facto de não existirem técnicos especializados, da área do ensino especial e psicologia, acabando por lhes serem exigidas competências específicas dos profissionais em falta, o que parece ser um factor de elevada sobrecarga. As desigualdades sociais parecem ser, também, um desafio e algo difícil de gerir, particularmente nos meios favorecidos.

No que concerne a estes aspectos torna-se evidente que os professores se sentem, no geral, impotentes, sobrecarregados, apresentando uma certa desmotivação, descrença, uma centração no que está mal e não funciona, não apresentando estratégias, nem assumindo uma postura activa na prossecução das mudanças que, eles próprios, evidenciam como necessárias. Parece, ainda, que muitos professores, por um lado, apresentam um elevado desconhecimento em relação aos alunos e seus problemas ou, por outro, uma excessiva centração nessas mesmas dificuldades, sem procurarem ter atitudes proactivas, considerando, na maior parte das vezes, que nada podem fazer pelas famílias e pelos seus alunos no sentido de melhorar a sua qualidade de vida. Em suma, pode-se dizer que os agentes educativos em causa não parecem ver os desafios em termos da escola, isto é, da necessidade de maior formação dos professores, da reequação do modelo de escolarização vigente, entre outros. Pelo contrário, os desafios são, mais uma vez, centrados nos problemas dos alunos face a uma escola que não se repensa e que, de alguma forma, se coloca de fora, estática, procurando adaptar-se às mudanças, mas não se vendo como agente de mudança positiva e de resposta mais adequada às dificuldades com que se confronta.

No que se refere à opinião dos professores entrevistados sobre o seu papel e o da escola na promoção de uma melhor qualidade de vida e na resolução das dificuldades manifestadas pelas famílias e seus filhos, a categoria que mais se destaca é a formação, isto é, consideram que o papel crucial do contexto escolar está relacionado com a difusão do conhecimento, procurando alargar os horizontes dos cidadãos e a capacidade de viver na sociedade actual. Em específico, destaca-se o grupo dos professores do ensino secundário que leccionam em contextos desfavorecidos, provavelmente por considerarem que, nestes contextos, a falta de instrução é mais evidente e, como tal, mais urgente inverter tal realidade. A escola e os professores assumem, ainda, segundo os próprios, um papel importante na identificação de problemas manifestados pela família e/ou

seus filhos, embora salientem dificuldades em dar resposta às necessidades, na resolução efectiva dos problemas, bem como na articulação com outras instituições com competência em matéria de infância e juventude e similares. De facto, cada vez mais parece ser necessária a existência de profissionais da área de psicologia nas escolas, no sentido de procurar intervir junto das crianças, dos jovens e, até, das famílias, através da promoção de intervenções em grupo sobre diferentes temáticas, bem como o desenvolvimento de programas formativos na área, por exemplo, da formação parental. No entanto, assiste-se a uma escassez de técnicos nestes contextos e, mesmo quando os há, tornam-se insuficientes para todas as solicitações. Para além disso, dado que a escola se trata de uma entidade com competência em matéria de infância e juventude, tem como dever procurar solucionar os problemas colocados pelas famílias e/ou crianças e, só depois, se não for possível, proceder à sinalização para outras entidades competentes (e.g. CPCJ). Contudo, o que se verifica é, normalmente, uma sinalização imediata, por a escola não possuir os meios necessários para intervir.

Apesar das dificuldades e de todos os condicionalismos, o contexto escolar parece assumir um papel relevante, segundo os professores (em particular os do ensino secundário), na promoção das condições de vida dos seus intervenientes nas suas diversas vertentes, devendo manter uma preocupação constante em promover mudanças positivas ao nível do estreitamento de relações entre a família e a escola, bem como com a restante comunidade civil, dado que se encontram comprovados os seus benefícios (Tancredi & Reali, 1999). Assim, genericamente, os professores são unânimes em considerar o papel preponderante desempenhado por si próprios e pelo contexto escolar na sua globalidade na promoção da qualidade de vida das crianças e suas famílias e na resolução dos problemas por eles enfrentados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo permitiu perceber que as modificações percebidas pelos professores na estrutura e dinâmica familiares são centradas na própria família e ao nível social, sempre exteriores à escola, o que denota uma desvalorização do papel da escola e dos seus intervenientes, um conservadorismo em relação à evolução do conceito de família e uma hiper-responsabilização dos pais no processo educativo. As características das famílias mais problemáticas com que lidam os professores aproximam-se das dimensões típicas das famílias multiproblemáticas, no entanto, tal similaridade não é suficiente para que possamos inferir que se tratam, de facto, deste tipo de famílias. Para além disso, percebe-se que, apesar das dificuldades e de todos os condicionalismos, o contexto escolar parece assumir um papel relevante, segundo os professores, na promoção das condições de vida dos seus intervenientes, devendo manter uma preocupação constante na promoção de mudanças positivas ao nível do estreitamento de relações entre a família e a escola, bem como com a restante comunidade civil, comprovados que estão os seus benefícios. De certa forma, percebe-se que os professores assumem um discurso idealizado e que, na maior parte dos casos, não corresponde ao que, efectivamente, se verifica. Como tal, muito há a fazer no sentido de promover uma postura proactiva por parte da comunidade escolar, procurando perceber quem são os seus alunos e suas famílias, a razão pela qual manifestam determinados comportamentos e atitudes, enfim, assumindo uma postura cada vez mais aberta, proactiva, de proximidade e envolvimento, contrariamente às frequentes culpabilizações externas, desconhecimento da realidade e passividade.

É possível identificar algumas limitações que se colocam a esta investigação, pelo que é imprescindível tê-las em conta na avaliação dos resultados, exigindo alguma cautela na sua interpretação e generalização. Desde logo, o número limitado de participantes que constituem a amostra, com implicações negativas em termos da heterogeneidade e riqueza dos dados obtidos. Para além disso, apesar dos critérios de selecção da amostra, pode ter acontecido que os professores relatassem experiências, descentrando-se do ciclo de escolaridade e do meio social onde leccionam, fornecendo opiniões globais, em particular nas três primeiras questões da entrevista, conduzindo a constrangimentos na comparação entre os diferentes grupos. Outro aspecto pertinente prende-se com o facto de, na análise dos dados, se ter tido em conta o número de produções com significado e não o número de sujeitos, evidenciando uma limitação na interpretação dos dados, ainda que se tenha tido o devido cuidado na forma como os mesmos foram interpretados e nas conclusões que se retiraram. Convém salientar, ainda, que se o estudo tivesse maior amplitude e dimensão, seria desejável ter efectuado a validação da categorização feita pelo autor, no entanto, o tempo de execução e espaço de escrita não o aconselharam.

Outra questão importante prende-se com o facto de, no estudo empírico, não podermos afirmar com exactidão que estamos a falar em famílias multiproblemáticas. A partir dos problemas identificados nas famílias pelos professores, podemos apenas inferir que muitos deles se confrontam, na sua prática profissional, com famílias multiproblemáticas e seus filhos; no entanto, tendo em conta que não foi realizado um diagnóstico e um estudo aprofundado das famílias, não podemos dizer, à partida, que o são.

Desta forma, podemos dizer que os resultados obtidos neste estudo são exploratórios, servindo de ponto de partida para futuros estudos, dado que este foco de análise sobre o conceito de famílias multiproblemáticas carece de aprofundamento e de uma investigação mais sistematizada. Estudos posteriores deverão proceder ao diagnóstico inicial das famílias, recorrer a amostras mais significativas e delinear estratégias de intervenção que envolvam a comunidade escolar, no sentido da sua progressiva inclusão no acompanhamento a estas famílias.

Com a realização desta dissertação, foi possível perceber que, apesar de o conceito de famílias multiproblemáticas possuir um referencial teórico já bastante consistente, é ainda relativamente desconhecido na prática, em particular no que se refere aos agentes educativos, que parecem não saber qual poderá ser o seu verdadeiro papel no sentido de minimizar as dificuldades manifestadas pelas famílias que enfrentam uma multiplicidade de problemas. Portanto, tendo em conta a importância de que se reveste o contexto escolar no desenvolvimento integral dos indivíduos, o incremento de programas de formação/intervenção e de acções de sensibilização que envolvam e promovam o estreitamento de relações entre todos os intervenientes no processo educativo e escolar das crianças/jovens, torna-se um imperativo, quer numa lógica de atenuação das dificuldades, quer do ponto de vista da prevenção.

REFERÊNCIAS

- Alarcão, M. (2000). *(des) Equilíbrios Familiares*. Coimbra, Quarteto Editores.
- Asen, E. (2002). Multiple family therapy: an overview. *Journal of Family Therapy*, 24, 3-16.
- Asen, E. (2007). Changing "Multi-Problem Families" - Developing a multi-contextual systemic approach. *Social Work & Society*. Festschrift Walter Lorenz.
- Bernstein, V., Jeremy, J. & Marcus, J. (1986). Mother-infant interaction in multiproblem families: finding those at risk. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 25(5), 631-640.

- Boin, A., Comfort, L. K. & Demchak, C. C. (2010). *The rise of resilience*. In Comfort, L. Boin, A. & C Demchak (coords), *Designing Resilience: Preparing for Extreme Events*. University of Pittsburgh Press, pp 1-12.
- Boyd-Franklin, N. (1989). *Black families in therapy: a multisystems approach*. New York: Guilford Press
- Cancrini, L.; Gregorio, F.; Nocerino, S. (1997). *Las familias multiproblemáticas*. In M. Coletti e J. Linares (coords), *La intervención sistémica en los servicios sociales ante la familia multiproblemática. La experiencia de Ciutat Vella*. Barcelona, Paidós, pp 45-80.
- Cerqueira, M., Pires, S., Figueiredo, D., Matos, A. & Sousa, L. (2003). Os Problemas das Famílias Multiproblemáticas: Comparação da Perspectiva dos Profissionais e das Próprias Famílias. *Revista Serviço Social & Sociedade*, 76, 143-164.
- Colapinto, J. (1995). Dilution of Family Process in Social Services. *Family Process*, 34, 59-74.
- Comissão Nacional de Promoção e Protecção de Crianças e Jovens em risco (2009). Relatório Anual de Avaliação da Actividade das Comissões de Protecção de crianças e jovens. Lisboa. Acedido em 20 de Fevereiro de 2011, no website www.cnpcjr.pt.
- Corliss, B., Lawrence, E., & Nelson, M. (2008). Families of children with serious emotional disturbances: parent perceptions of family resources and stressors, *Child Adolescence Social Work*, 25, 271-285.
- Davidson-Arad, B., Kaznelson, H. (2010). Comparison of parents' and social workers' assessments of the quality of life of children at risk. *Children and Youth Services Review*, 32, 711-719.
- Decreto-lei nº 147/99 de 1 de Setembro. Diário da República nº 204/99 – I Série A. Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social. Lisboa.
- Dessen, A., Polonia, A. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, 17(36), 21-32.
- Devaney, J., Spratt, T. (2009). Child abuse as a complex and wicked problem: reflecting on policy developments in the United Kingdom in working with children and families with multiple problems. *Children and Youth Services Review* 31, 635-641.
- Elizur, Y. & Minuchin, S. (1989). *Institutionalizing madness: families, therapy and society*. New York: Basic Books.
- Evans, G., English, K. (2002). The Environment of poverty: multiple stressor exposure, psychophysiological stress, and socioemotional adjustment. *Child Development*, 73(4), 1238-1248.
- Fonseca, A. (2009). *Os serviços de apoio e a sua influência na preservação da unidade familiar: o projecto família*. Tese de mestrado em psicologia clínica e da saúde. Núcleo de psicologia clínica sistémica - faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Lisboa. Lisboa. 232 pp.
- Garcia-Bacete, F-J. (2003). Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. *Infancia y Aprendizaje*, 26 (4), 425-437.
- Gómez, E., Muñoz, M. & Haz, A. (2007). Familias multiproblemáticas y en riesgo social: características e intervención. *Psykhé*, 16(2), 43-54.
- Gregorio, V. (2003). La relación familia-escuela: un entramado de crecimiento hoy. *.II Conversas Pedagógicas*. Fundación Santa María. Universidade de Vigo.

- Hespanha, P. e col. (2000). *Entre o Estado e o Mercado. As fragilidades das instituições de protecção social em Portugal*. Coimbra. Quarteto.
- Hespanha, P.; Sousa, L.; Portugal, S.; Rodrigues, S.; Grilo, P. (2005). *Enfrentar a vulnerabilidade social: a família e as políticas em passo certo?*. Coimbra
- Imber-Black, E. (1988). *Families and Larger Systems: A Family Therapist's Guide Through the Labyrinth*. The Guildford Press, New York.
- Landy, S., Menna, R. (2006). *Early intervention with multi-risk families, an integrative approach*. Paul Brookes Publishing, Baltimore, Maryland.
- Lawick, J., Bom, H. (2008). Building bridges: home visits to multi-stressed families where professional help reached a deadlock. *Journal of Family Therapy*, 30, 504-516.
- Linares, J. (1997). "Modelo sistémico y familia multiproblemática" in *La intervención sistémica en los servicios sociales ante la Familia Multiproblemática. La Experiencia de Ciutat Vella*, eds. M. Coletti & J. Linares, Paidós, Barcelona, 23-44.
- Macedo, R. (1994). A família do ponto de vista psicológico: lugar seguro para crescer? *Cadernos de Pesquisa*, 91, 62-68. São Paulo.
- Madsen, W. C. (2003). Fighting the "fix-it" Mentality: Review of Collaborative Therapy with Multi-Stressed Families. *Journal of Constructivist Psychology*, 16, 349-354.
- Martínez, M. (2003). La familia multiproblemática y el modelo sistémico. *Portularia*, 3, 89-115.
- Matos, A., Sousa, L. (2006). O Apoio das instituições de protecção social às famílias multiproblemáticas. *Rev. Psicol. Instit. londrina*, 3(1), 1-23.
- Minuchin, P., Colapinto, J., & Minuchin, S. (1998). *Working with families of the poor*. New York: The Guilford Press.
- Najman, J., Claravino, A., McGee, T., Bor, W., Williams, G. & Hayatbakhsh, M. (2010). Timing and chronicity of family poverty and development of unhealthy behaviors in children: a longitudinal study. *Journal of Adolescent Health*, 46, 538-544.
- Neves, Z. S. (2007). *A (nossa) Intervenção com Famílias multiproblemáticas*. Sociedade Portuguesa de Terapia Familiar. Lisboa
- Ochoa, G., Ferrer, B. (2009). *Familia y escuela. Una complicidad necesaria en la prevención de las drogodependencias*. Congreso Hablemos de drogas, familias e jóvenes, Juntos por la prevención, 3-5 Junho 2009. Barcelona.
- Pakman, M. (1995). Therapy in contexts of poverty and ethnic dissonance: constructivism and social constructionism as methodologies for action. *Journal of Systemic Therapies*, 14 (4).
- Pakman, M. (2007). Risk Reduction and the micropolitics of social justice in mental health care. In Aldarondo, E. (coord), *Advancing social justice through clinical practice*. University of Miami, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, pp. 151-173.
- Radkeyarrow, M. (1993). Resilience and vulnerability in children of multiple-risk families. *Development and Psychopathology*, 5 (4), 581-592.
- Ribeiro, C., Pires, S. & Sousa, L. (2004). Percepção das famílias multiproblemáticas pobres sobre as suas competências e recursos. *Horizontes Sociais*, 4 Observatório Permanente de Desenvolvimento Social.

- Ribeiro, D., Andrade, A. (2006). A assimetria na relação entre família e escola pública. *Paidéia*, 16(35), 385-394.
- Ribner, D., Knei-Paz, C. (2002). Client's view of a successful helping relationship. *Social Work*, 47(4), 379-387.
- Rodrigo, M., Máiquez, M., Correa, A., Martín, J., & Rodríguez, G. (2006). Outcome evaluation of a community center-based program for mothers at high psychosocial risk. *Child Abuse & Neglect*, 30, 1049-1064.
- Rodríguez, A. (n.d.). *Concepto de Familias Multiproblemáticas*.
- Sluzki, C. (1996). *La Red Social: frontera de la practica sistematica*. Barcelona: Gedisa.
- Sousa, L. (2004). Diagnósticos e Problemas: uma perspectiva sistémica centrada nas famílias multiproblemáticas pobres. *Psychologica*, 37, 147-167.
- Sousa, L. (2005a). *Famílias Multiproblemáticas*. Coimbra: Quarteto.
- Sousa, L. (2005b). Building on personal networks when intervening with multiproblem poor families. *Journal of Social Work Practice*, 19(2), 163-179.
- Sousa, L. (2007). Beliefs and values of family doctors and multi-problem poor clients. *Quality in Primary Care*, 15, 277-283.
- Sousa, L., Eusébio, C. (2005a). When Multi-problem Poor Individuals' Values Meet Practicioners' Values. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 15, 353-367.
- Sousa, L., Eusébio, C. (2005b). When multi-problem poor families' myths meet larger system myths. *Journal of Social Work*, 7 (2), 217-237.
- Sousa, L., Hespanha, P., Rodrigues, S., & Grilo, P. (2007). *Famílias Pobres: desafios à intervenção social*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Sousa, L., Matos, A., (2004). How multiproblem families try to find support in social services. *Journal of Social Work Practice*, 18 (1), 65-80.
- Sousa, L., Pires, S., Matos, A., Cerqueira, M. & Figueiredo, D. (2004). Retratos da vida das famílias multiproblemáticas pobres: implicações para a intervenção. *Revista Serviço Social & Sociedade*, 80, 5-32.
- Sousa, L., Ribeiro, C. (2005). Percepção das famílias multiproblemáticas pobres sobre as suas competências. *Psicologia*, 19, (1-2), 169-191.
- Sousa, L., Ribeiro, C. & Rodrigues S. (2006). Intervention with multi-problem poor clients: Towards a strengths-focused perspective. *Journal of Social Work Practice*, 20(2), 189-204.
- Sousa, L., Ribeiro, C. & Rodrigues, S. (2007). Are practitioners incorporating a strengths-focused approach when working with multi-problem poor families? *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 17, 53-66.
- Sousa, L.; Rodrigues, S. (2007). Multiproblem low income families: problems evolution patterns. *Journal of social Work Practice*.
- Sousa, L., Rodrigues, S. (2009). Linking formal and informal support in multiproblem low-income families: the role of the family manager. *Journal of Community Psychology*, 37 (5), 649-662.
- Trancredi, R., Reali, A. (1999). *Visões de professores sobre as famílias de seus alunos: um estudo na área da educação infantil*. Trabalho apresentado na 24ª Reunião Anual da ANPed, pp. 1-16. Caxambu.
- Weizman, J. (1985). Engaging the severely dysfunctional family in treatment: basic considerations. *Family Process*, 24, 473-485.